

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE FACTEURS PRÉDISANT LA RECONNAISSANCE ET
LA RAPIDITÉ DE RECONNAISSANCE DES CONGÉNÈRES INTERLINGUAUX
PAR DES ÉLÈVES ANGLOPHONES DE PREMIÈRE SECONDAIRE LISANT EN FRANÇAIS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
NANCY HÉBERT

JANVIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à monsieur Thomas Cobb, professeur au département de linguistique et de didactique des langues, qui a dirigé cette recherche et qui m'a généreusement prodigué conseils et encouragements. Sa disponibilité, sa passion pour la recherche, son dynamisme et son esprit d'analyse m'ont redonné à l'occasion le souffle qui me manquait pour continuer. Je remercie également mes lecteurs, madame Daphné Simard et monsieur Robert Papen de l'UQAM pour leurs commentaires constructifs m'ayant aidé à améliorer le fond et la forme de mon mémoire.

Je souhaite également remercier les élèves qui ont participé avec beaucoup de sérieux à cette étude, ainsi que mes anciens collègues du collège, madame Pascale L'Heureux, enseignante, qui m'a donné libre accès à sa classe, et monsieur Carlos Ortiz-Lauzon, technicien informatique, qui m'a ouvert les portes du laboratoire et a mis à ma disposition le matériel informatique dont j'avais besoin.

Enfin, mes sincères remerciements aussi aux membres de ma famille, à mes amis, particulièrement à Michel, ainsi qu'à mes collègues Judith, Hélène et Élyane pour leur aide inestimable, leur compréhension, leurs encouragements, leur appui et leur compréhension tout au long de mon projet. Mes remerciements vont également à madame Lorraine D'Aragon, dont la gentillesse et les précieux conseils m'ont grandement aidée dans mes démarches.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le transfert de la L1 à la L2.....	4
1.2 Origine et évolution des congénères français et anglais.....	7
1.3 Questions de recherche	8
1.4 Aspect critique	10
1.5 Pertinence de la recherche	11
1.6 Synthèse.....	11
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	13
2.1 Présentation des études de Moss (1992) et de Tréville (1990), et brève présentation de notre étude	13
2.2 Le statut et l'importance des congénères français/anglais dans la classe de L2.....	17
2.3 La définition des concepts reliés aux congénères interlinguaux	20
2.3.1 La définition des congénères	21
2.3.2 L'orthographe : homographes et parographes.....	29
2.3.3 L'aspect sémantique des congénères	30
2.4 La lecture en L2	33
2.5 Le décodage	36
2.5.1 Le contexte interne	37
2.5.2 Le contexte externe.....	38
2.6 La mémoire et le développement cognitif lors du transfert.....	40
2.6.1 La mémoire.....	40

2.6.2 Le développement cognitif	41
2.7 Le temps de réaction pour la reconnaissance des congénères.....	42
2.8 Synthèse.....	43
CHAPITRE III	
MÉTHODE	45
3.1 Le cadre opérationnel	45
3.2 La sélection et les caractéristiques des sujets.....	46
3.3 Les instruments de mesure et la codification des données.....	47
3.3.1 Première étude préliminaire : test de vérification sur papier de la reconnaissabilité des congénères	48
3.3.2 Deuxième étude préliminaire : test pour établir le niveau des élèves	52
3.3.3 Étude principale	55
3.4 Le traitement des données.....	65
3.5 Synthèse.....	65
CHAPITRE IV	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	67
4.1 Études préliminaires.....	67
4.1.1 Première étude préliminaire sur papier « Héros au cinéma et dans la vraie vie... »	67
4.1.2 Deuxième étude préliminaire sur papier sur les niveaux 1000 et 2000 ..	77
4.1.3 Synthèse des études préliminaires.....	79
4.2 Étude principale	80
4.2.1 Le test de traduction.....	81
4.2.2 Le test de temps de réaction	93
4.3 Synthèse.....	101
4.3.1 Réponses aux deux premières questions de recherche	101
4.3.2 Réponses à la troisième question de recherche.....	106
4.3.3 Synthèse générale	107
CHAPITRE V	
DISCUSSION.....	110
5.1 Les implications pédagogiques	110
5.1.1 Implications pédagogiques en fonction des variables ayant une relation avec la reconnaissance des congénères	111
5.1.2 Quelques autres pistes pédagogiques intéressantes	113

5.2	La lecture dans la réforme scolaire	116
5.2.1	La dimension linguistique	117
5.2.2	La dimension culturelle	119
5.2.3	La dimension stratégique	120
5.3	Les limites de l'étude.....	122
5.4	L'orientation possible d'une recherche ultérieure	122
5.5	Le test de vérification sur papier auprès d'enseignantes de la reconnaissabilité des congénères	125
5.6	Synthèse.....	130
	CONCLUSIONS.....	133
	APPENDICE A	
	PREMIÈRE ÉTUDE PRÉLIMINAIRE : TEST DE VÉRIFICATION SUR PAPIER AUPRÈS DES ÉLÈVES DE LA RECONNAISSABILITÉ DES CONGÉNÈRES.....	136
	APPENDICE B	
	DEUXIÈME ÉTUDE PRÉLIMINAIRE : TEST POUR ÉTABLIR LE NIVEAU DES ÉLÈVES	138
	APPENDICE C	
	ÉTUDE PRINCIPALE, PREMIÈRE PARTIE : TEST DE TRADUCTION.....	143
	APPENDICE D	
	ÉTUDE PRINCIPALE, DEUXIÈME PARTIE : TEST DE TEMPS DE RÉACTION..	146
	APPENDICE E	
	RÉSULTATS DU TEST DE TRADUCTION.....	149
	APPENDICE F	
	RÉSULTATS DU TEST DE TEMPS DE RÉACTION (RÉUSSITE ET RAPIDITÉ) .	152
	APPENDICE G	
	TEST DE VÉRIFICATION SUR PAPIER AUPRÈS D'ENSEIGNANTES DE LA RECONNAISSABILITÉ DES CONGÉNÈRES.....	157
	APPENDICE H	
	MESSAGE À GILLIAN MOSS	165
	RÉFÉRENCES.....	167

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Diagrammes de Venn représentant les faux amis par inclusion	31
2.2 Diagramme représentant les faux amis par chevauchement	32
2.3 Diagramme représentant les faux amis absolus	33
3.1 Écran du test de temps de réaction sur www.lex tutor.ca	63
3.2 Exemple de rapport (fictif) fourni par le programme <i>Reaction Time Test Builder</i>	64
4.1 Résultats des corrélations entre la reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales	70

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Répartition des mots anglo-saxons et gréco-latins dans des textes en anglais	19
2.2 Résumé des concepts liés aux congénères selon quelques chercheurs	27
4.1 Résultats des corrélations entre la reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales.....	69
4.2 Corrélations entre la reconnaissance des congénères par les élèves et la fréquence dans deux corpus	75
4.3 Résultats des tests pour identifier le niveau des élèves	77
4.4 Résultats partiels du test de traduction.....	81
4.5 Résultats des corrélations entre la reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales.....	85
4.6 Comparaison des résultats du test de traduction de Moss (1992) et du nôtre.....	91
4.7 Comparaison du rang de réussite et du rang de temps de réaction.....	96
4.8 Résultats des corrélations du test de temps de réaction entre le succès, la rapidité de reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales	98
4.9 Bilan des relations possibles entre la reconnaissance des congénères et les variables lexicales retenues.....	103
5.1 Pourcentage de congénères identifiés dans une liste de 265 mots fréquents.....	126
5.2 Vérification de la fiabilité entre les évaluateurs à identifier des congénères	128
5.3 Vérification de la fiabilité entre les évaluateurs à l'égard du choix des congénères	129
E.1 Résultats des élèves au test de traduction	150
F.1 Résultats de réussite des élèves au test de temps de réaction	153
F.2 Résultats de rapidité des élèves au test de temps de réaction (en sec.)	155

RÉSUMÉ

Le lexique est à la base de tout langage. Son apprentissage dans une langue seconde prend du temps et peut parfois être ardu. Cependant, une certaine parenté entre la langue première et la langue seconde d'un apprenant peut en accélérer l'apprentissage. Bien que la présence de congénères interlinguaux (mots de même origine étymologique) dans des textes puisse aider l'élève à comprendre plus facilement, il n'en demeure pas moins que leur reconnaissance n'est pas nécessairement simple et peut poser certains problèmes d'interprétation, liés à l'existence des faux amis. En effet, les variations orthographiques ou sémantiques entre les deux langues peuvent l'induire en erreur et, à la longue, le faire hésiter par méfiance dès qu'il rencontre un mot apparenté.

Nous savons, grâce à de nombreuses études sur le sujet, que les congénères interlinguaux ne sont généralement pas reconnus spontanément, sans enseignement préalable. Certains sont reconnaissables, d'autres pas. Est-il possible de prédire systématiquement lesquels seront reconnus et lesquels ne le seront pas ? Notre recherche descriptive vise donc, de façon globale, à mesurer la capacité de 21 élèves anglophones de première secondaire apprenant le français, langue seconde de base, à reconnaître des congénères avant même qu'on ne leur enseigne l'origine étymologique des mots ou la présence de mots apparentés. Pour ce faire, nous reproduisons partiellement et élargissons une étude menée par Moss (1992) auprès d'étudiants hispanophones apprenant l'anglais. Ainsi, trois objectifs sont poursuivis. Le premier consiste à déterminer, parmi des variables lexicales à plusieurs niveaux (longueur du mot, nombre de différences orthographiques, classe du mot, type de changement orthographique), celles qui peuvent prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères chez des élèves anglophones de première secondaire apprenant le français, langue seconde. Le second objectif est de vérifier si la présence d'un contexte peut également prédire cette reconnaissance. Le dernier vise à observer si ces mêmes variables peuvent prédire la rapidité de reconnaissance des congénères.

Sur le plan méthodologique, nous avons créé et utilisé principalement deux types de tests : un test de traduction (sur papier) et un de temps de réaction (sur support informatique). La partie A du premier test contenait une liste de congénères (hors contexte) et la partie B, des congénères soulignés dans des phrases (en contexte). Chaque élève devait tenter de traduire sans aide chacun des congénères. Le deuxième test, quant à lui, présentait à l'écran d'un ordinateur une suite de congénères (hors contexte) : chaque élève devait indiquer le plus rapidement possible si elle reconnaissait le mot ou non (le temps de réaction était calculé en millisecondes). Tous les congénères utilisés ont ensuite été codés dans un tableur

électronique en fonction des différentes variables étudiées, de façon à permettre le calcul de coefficients de corrélation entre la reconnaissance, la rapidité de reconnaissance et les aspects.

Les résultats du test de traduction ont révélé que la combinaison de sept des niveaux de variables (nombre de lettres différentes, différence proportionnelle, classe nominale, voyelles ajoutées, voyelle remplacée par une consonne, consonne remplacée par une voyelle, total des différences sur les plans des voyelles et des consonnes) avec l'absence de contexte ont prédit une non-récognition des congénères. En contexte, trois niveaux de variables ont prédit une non-récognition (classe adjectivale, voyelle remplacée par une consonne et consonne remplacée par une voyelle) alors que deux ont prédit l'inverse (voyelle effacée et consonne remplacée par une autre consonne). Ainsi, seulement deux niveaux de variables, soit le remplacement d'une consonne par une voyelle et d'une voyelle par une consonne, ont donné une prédiction similaire dans les deux parties du test.

Pour ce qui est des résultats du test de réaction, sept niveaux des variables (nombre de lettres différentes, différence proportionnelle, classe adverbiale, dernière lettre différente, voyelle remplacée par une autre voyelle, consonne effacée et total des différences sur le plan des voyelles et des consonnes) ont prédit un ralentissement de la reconnaissance des congénères. Nous confirmons que la reconnaissance des congénères ne va pas de soi et recommandons aux enseignants de planifier et de structurer l'enseignement des congénères en tenant compte des facteurs pouvant en prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance lors de l'apprentissage (le nombre de lettres différentes, la différence proportionnelle et les différences sur le plan des consonnes) par exemple en misant davantage sur le contexte interne du congénère, en enseignant diverses stratégies de lecture et en ayant recours à une variété de support dont l'informatique.

Mots-clefs : congénères interlinguaux, faux amis, vocabulaire réceptif, français langue seconde, temps de réaction, mémoire, transfert.

INTRODUCTION

Dans le contexte sociolinguistique du Québec, les jeunes anglophones sont fréquemment en contact avec la langue officielle de la province, soit le français. Les nombreux emprunts de l'anglais au français font que cette langue est partiellement romane, même si essentiellement germanique. Par déduction, on serait porté à croire que ces deux facteurs (contact fréquent et emprunts au français) facilitent grandement l'accès à la langue seconde (désormais L2) pour les jeunes élèves de niveau secondaire. Cependant, nos observations personnelles et celles de collègues enseignants contredisent ces croyances. En effet, dans les classes de français L2 (désormais FL2), il arrive que des mots ne soient pas reconnus à l'écrit, même s'ils ont la même origine étymologique que des mots anglais (congénères) et une orthographe similaire ou identique à ceux-ci. Les élèves montrent un faible taux de transfert spontané et donc une incapacité presque totale à décoder des mots qui devraient, semble-t-il, être évidents. L'enseignement du vocabulaire dans tous ses aspects ayant longtemps été mis à l'écart dans les différentes approches (dont l'approche communicative) successivement en vogue, les élèves n'ont pas appris à tirer profit de la parenté lexicale des mots, fournissant pourtant maints indices sémantiques, et ne possèdent pas les stratégies nécessaires pour le faire.

Les recherches au sujet des congénères sont contradictoires à plusieurs égards. Tout au long de notre étude descriptive non empirique que nous avons effectuée en salle de classe (analyse des besoins à l'aide de différents calculs de coefficients de corrélations, de moyennes et d'écarts types), nous tenterons de mieux comprendre le phénomène du transfert sur le plan de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des congénères en début d'apprentissage du français comme L2. Pour ce faire, nous avons partiellement reproduit une étude menée par Moss (1992) auprès d'étudiants intermédiaires-avancés en L2 sur la reconnaissance

(ou reconnaissance) de congénères anglais/espagnol relevés dans des textes techniques ou spécialisés. Selon son étude, une augmentation de la différence orthographique proportionnelle entre les congénères anglais et espagnols nuirait à leur reconnaissance. Aussi, des congénères ayant une première et une dernière lettres identiques seraient plus faciles à reconnaître et ceux dont la dernière lettre diffère seraient plus faciles à reconnaître que ceux dont c'est la première. De plus, Moss (op. cit.) a découvert que les congénères seraient plus difficiles à reconnaître lorsqu'une ou des voyelles sont effacées de l'espagnol à l'anglais, alors qu'ils seraient plus faciles à reconnaître lorsqu'une ou des consonnes sont effacées. Concernant la classe de ces mots, les noms seraient les plus faciles à reconnaître, suivis des verbes et enfin des adjectifs. Quant au contexte, sa présence faciliterait légèrement la reconnaissance des congénères.

Le principal objectif de notre recherche était d'évaluer, auprès d'élèves en FL2 de première secondaire, si des variables lexicales indépendantes (longueur du mot, fréquence, quantité de lettres différentes, classe du mot, type de changement orthographique) et un contexte (sa présence ou son absence) pouvaient prédire la reconnaissance visuelle de congénères français/anglais et sur la rapidité de cette reconnaissance. Dans cette perspective, l'identification des facteurs pouvant prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères chez les élèves ainsi que la rapidité de cette reconnaissance permettraient le développement de méthodes, d'activités, voire de matériel pédagogiques qui viseraient à accroître les connaissances et habiletés lexicales des élèves les menant vers une autonomie croissante sur le plan langagier.

Pour atteindre notre objectif, nous avons utilisé deux prétests et deux tests principaux. Le premier prétest a permis de vérifier la capacité des élèves à identifier des congénères dans un texte. Le deuxième a servi à établir le niveau des élèves sur le plan du lexique en FL2. Les informations recueillies grâce à ces études préliminaires nous ont aidée à mieux préparer les deux tests de notre étude principale et à en augmenter la validité. Ainsi, pour cette dernière, nous avons créé un test sur papier contenant 14 congénères hors contexte sous forme de liste et

15 autres en contexte, c'est-à-dire soulignés dans des phrases, chacun des 29 mots étant à traduire. Les réponses données par les élèves ont permis d'évaluer si les variables mentionnées précédemment pouvaient prédire la reconnaissance visuelle des congénères. Nous avons ensuite créé un test de temps de réaction sur support informatique grâce à un programme calculant le temps de réponse des élèves. Cela nous a permis d'évaluer si les variables ciblées pouvaient prédire la rapidité de reconnaissance des congénères et ainsi estimer si un ralentissement correspond à un congénère difficilement reconnaissable ou simplement à un processus de réflexion plus profond où l'élève prend le temps de reconnaître le mot devant elle. Les données des deux tests ont été compilées dans un tableur électronique permettant de calculer des moyennes, des écarts types et des coefficients de corrélations entre les variables visées et les réponses des élèves.

Notre recherche comporte cinq chapitres. Nous présenterons d'abord la problématique, où nous aborderons notamment les principaux problèmes liés au transfert en L2. Nous y aborderons également le manque de précision et de constance quant aux diverses définitions associées aux congénères dans différentes recherches. Le cadre conceptuel permettra ensuite de définir les concepts-clés de l'étude, de préciser les théories de référence et de faire un bilan de différentes recherches menées en lien avec les congénères interlinguaux. Le chapitre portant sur la méthode servira à détailler les étapes du projet, à définir les sujets de l'étude et à décrire les instruments de mesure, les variables retenues et le traitement des données. Dans le quatrième chapitre, nous analyserons les données et les résultats afin de tenter de répondre à nos questions de recherche, dans la mesure du possible. Le dernier chapitre contiendra la discussion et différentes implications pédagogiques. Les conclusions présenteront les limites de l'étude et quelques suggestions de recherches ultérieures possibles sur des sujets connexes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Nous proposons dans ce chapitre de situer les éléments du contexte théorique à l'intérieur duquel est circonscrit le phénomène de reconnaissance et de non-reconnaissance des congénères interlinguaux en début d'apprentissage. Nous allons d'abord brièvement relever des aspects qui contraignent ou facilitent le transfert des congénères interlinguaux de la langue maternelle (désormais L1) à la L2, ainsi que certains points sur lesquels les chercheurs ne s'entendent pas (1.1). Nous expliquerons brièvement l'origine et l'évolution de ces congénères (1.2). Cela nous permettra de poser nos trois questions de recherche (1.3), de présenter un aspect critique de notre étude (1.4), puis de faire valoir la pertinence de cette dernière (1.5).

1.1 Le transfert de la L1 à la L2

La pensée méthodologique généralement admise avant les années 80 rejetait, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tout recours à la L1, car celle-ci était considérée comme un élément perturbateur pouvant empêcher l'accès à la langue étrangère (Castellotti, 2001; Granger, 1993). On croyait même que le mélange des langues était une sorte de corruption linguistique (Odlin, 1989). Ainsi, toute parenté lexicale existant entre la L1 et la L2 de l'apprenant devait être ignorée et les congénères devaient être abordés comme des mots nouveaux. C'est avec l'arrivée de l'approche communicative, plus souple et tolérant quelques transferts afin d'éviter des blocages dans la communication, que ce dogme a enfin commencé à être remis en question (Castellotti, 2001).

Malgré ce début d'ouverture envers la L1, le transfert linguistique est demeuré longtemps mal compris. À ce sujet, Morrissey (1981) critiquait le fait qu'on associait les congénères à la traduction qu'un élève peut faire lorsqu'il apprend une nouvelle

langue : on réduisait alors les congénères au phénomène des faux amis et aux problèmes qu'ils causaient. De plus, il croyait que les élèves connaissaient intuitivement les similarités entre deux langues et que le fait de les forcer à les ignorer constituait une frustration psychologique pour eux, en plus de les priver de cette grande ressource que constituait leur langue maternelle. Mais alors, si le transfert était si naturel et intuitif, pourquoi y a-t-il eu un courant aussi fort à son encontre? Le problème est que ce transfert ne se fait pas de façon systématique et ne se fait pas toujours de façon appropriée : on accordait beaucoup d'importance au transfert négatif, au détriment du transfert positif.

Contrairement à ce que Morrissey (op. cit.) a avancé, plusieurs études, notamment Banta (1981), Browne (1982), Lightbown et Libben (1984) et Moss (1992), ont montré que le transfert lexical, notamment sur le plan des congénères interlinguaux, ne se faisait pas forcément. Selon Moss (1992) et Tréville (1996), les apprenants ne parviennent généralement pas à les reconnaître et à en tirer profit par eux-mêmes, sans conseils ni explications. D'une part, l'apprenant le fait rarement de façon automatique (Limper, 1932; Jordens et Kellerman, 1978; Kellerman, 1978; Moss, 1992), et ce, même lorsque le transfert semble évident pour l'enseignant. D'autre part, même s'il essaie, il ne sait pas toujours l'utiliser adéquatement. Il arrive même que l'apprenant cherche à éviter les congénères, par crainte de faire erreur (Browne, 1982; Lightbown et Libben, 1984; Moss, 1992; Dabène, 1996). La question qui se pose alors est : quels sont les facteurs qui font en sorte que l'apprenant ne reconnaît pas les congénères en les apercevant?

Deux aspects doivent être considérés lorsqu'on aborde le transfert : la reconnaissance graphique et la reconnaissance sémantique. Si certains congénères semblent évidents (ex. lorsque l'orthographe est identique, c'est-à-dire *table/table*, ou très similaire, c'est-à-dire *docteur/doctor*), le problème ne vient pas nécessairement et uniquement d'un manque de connaissances lexicales en L2, mais peut relever plutôt d'une faible compétence lexicale ou orthographique dans la L1. En effet, comment un apprenant peut-il reconnaître un congénère dans la L2 s'il ne connaît pas sa contrepartie dans la L1?

Le premier élément qui entre en ligne de compte dans ce décodage est, bien sûr, l'orthographe du mot. Plus le congénère français ressemble graphiquement à sa contrepartie anglaise, plus il a de chance d'être reconnu. Ainsi, selon Moss (1992) et Theophanous (2000), la longueur du mot, le type de changement orthographique, la position de cette différence, etc., peuvent influencer la reconnaissance des congénères. Le deuxième élément relève de la fréquence du mot dans la L1 : les mots rarement utilisés tels que des termes techniques, scientifiques ou autres ont peu de chance d'être connus de l'apprenant si celui-ci n'est pas adulte : tel est le cas des sujets de notre étude. Comme mentionné précédemment, si l'élève ne connaît pas le congénère dans sa L1, ou encore, en connaît le sens, mais non l'orthographe, il ne peut identifier celui qu'il lit en L2.

Le deuxième élément, une fois le mot visuellement reconnu, est l'identification du sens. Morrissey (1981) affirme que le décodage et l'interprétation des congénères passent par la connaissance de sa propre langue. En supposant maintenant que cette connaissance soit suffisante, la perception de l'apprenant peut à son tour poser problème. Selon Jordens et Kellerman (1978), la distance perçue par l'apprenant entre la L1 et la L2 intervient dans le transfert. Si elle est perçue comme grande, elle peut rendre le transfert difficilement réalisable. Inversement, plus la distance est perçue comme proche, ce qui peut varier d'un apprenant à l'autre selon la méfiance envers les congénères interlinguaux, plus le transfert des connaissances lexicales en L2 se produit (Theophanous, 2000). D'autres facteurs, tels que le développement cognitif de l'apprenant ou les particularités du mot à transférer peuvent aussi entraver ou favoriser le transfert (Hancin-Bhatt et Nagy, 1994; Theophanous, 2000).

En somme, il semble que pour beaucoup d'apprenants l'identification des congénères ne va pas de soi et il semble essentiel d'entraîner les apprenants à apparier les mots (Limper, 1932; Moss, 1992; Tréville, 1996; Theophanous, 2000), d'abord grâce à leurs similarités orthographiques, ensuite grâce à leurs similarités sémantiques. L'insuffisance de connaissances lexicales des élèves en L1 et en L2 ainsi que leur perception de la distance entre les deux langues peuvent contraindre

le transfert en début d'apprentissage. Afin de contrer ces facteurs nuisibles, il est nécessaire d'identifier les connaissances et les stratégies appropriées pouvant faciliter la lecture en L2. Bien que la recherche dans le domaine ait permis de mieux comprendre le fonctionnement du transfert, cette évolution ne semble pas encore transparaître dans les méthodes d'enseignement courantes. Pourtant, il semble que les enseignants auraient tout intérêt à réviser certains aspects de leurs méthodes afin de développer de façon plus systématique l'acquisition du vocabulaire en L2 grâce aux congénères interlinguaux.

1.2 Origine et évolution des congénères français et anglais

Puisque le transfert n'est pas toujours avantageux, il importe de comprendre d'où viennent les congénères et en quoi leur évolution peut rendre ce transfert problématique sur le plan lexical. Depuis l'invasion normande de 1066 où Guillaume le Normand, dit le Conquérant, a imposé le français comme langue de la cour et des classes sociales supérieures, la langue anglaise s'est fortement imprégnée du français par l'appropriation et l'adaptation de milliers de mots. Cette imprégnation a conduit à la création d'une importante couche romane dans la langue anglaise (ou « *Romance stratum* », c'est-à-dire en référence aux mots dérivés ou provenant directement du latin, du français ou d'autres langues romanes) (Granger, 1996). Ainsi, depuis près d'un millénaire, ces deux langues évoluent continuellement dans des pays en contact sur le plan politique, culturel, scientifique et littéraire. Par conséquent, elles s'empruntent constamment quantité de mots l'une à l'autre et, par la même occasion, s'enrichissent (Walter, 1997). Le français constitue d'ailleurs la source première d'emprunts pour l'anglais et, en contrepartie, l'anglais est devenu depuis le 19^e siècle une source importante d'emprunts pour le français (Granger, 1996).

Grâce à ces nombreux emprunts et à la création simultanée de nouveaux mots communs aux deux langues (ex. dans les domaines de l'informatique et des sciences), on pourrait croire qu'apprendre le français est une tâche relativement

facile pour un anglophone. Cependant, avant de faire une telle affirmation, plusieurs points doivent être pris en considération. D'une part, en raison de l'évolution des langues, des mots autrefois fréquemment utilisés sont devenus désuets ou rares, ou encore, certains mots de même origine étymologique (congénères) ont conservé le même sens, alors que d'autres ne l'ont conservé que partiellement (congénères défectifs partiels) ou pas du tout (congénères défectifs complets, communément appelés « faux amis »). D'autre part, malgré les milliers d'emprunts de l'une à l'autre, l'anglais demeure une langue germanique et le français une langue romane, ce qui confère à chacune des caractéristiques particulières, telle que leur syntaxe. Malgré le fait qu'un grand nombre de mots anglais dans le dictionnaire sont d'origine romane, ceux utilisés le plus fréquemment dans les textes sont d'origine germanique (anglo-saxonne), tels que les mots grammaticaux ou de fonction (ex. prépositions, pronoms). Puisqu'elles n'ont pas la même source (le latin pour les langues romanes dont le français, et une combinaison de langues germaniques pour l'anglais), mais partagent un ample champ lexical, nous les considérons comme des langues partiellement voisines. Ainsi, puisqu'il est plus facile d'apprendre une langue voisine qu'une langue dite éloignée (Odlin, 1989; Ringbom, 1987), nous nous attendons d'ores et déjà à ce que l'apprentissage du français par un anglophone soit facilité par la couche romane de l'anglais et donc par la présence de nombreux congénères.

1.3 Questions de recherche

Le recours à la L1, en particulier aux congénères issus de la couche romane de l'anglais, est une stratégie de transfert qui peut être fort utile pour les apprenants de la L2. Cependant, avant qu'on ne leur enseigne des stratégies pour reconnaître les congénères, les apprenants de différents niveaux peuvent-ils, d'eux-mêmes et sans enseignement préalable, lire et reconnaître visuellement en FL2 la majorité des congénères qui sont fréquents dans les deux langues (français et anglais) et qui peuvent être rencontrés dans le matériel scolaire utilisé, que ceux-ci soient de « bons » congénères, ou encore, qu'ils soient défectifs partiels ou complets? Si oui, quels sont les facteurs qui font en sorte que certains congénères soient plus

accessibles que les autres? Voici des questions importantes qui serviront de toile de fond à nos questions de recherche. Puisque Moss (1992) affirme que la reconnaissance des congénères permet d'accélérer la lecture, nous souhaitons vérifier si ces facteurs peuvent également prédire la rapidité de reconnaissance de ces mots. Ainsi, nous souhaitons découvrir ce qui fait qu'un congénère est facilement (et rapidement) ou plus difficilement (et lentement) reconnaissable. Si nous saisissons mieux ce que les élèves parviennent à reconnaître ou à comprendre par eux-mêmes, il sera plus facile de cibler leurs difficultés et de concevoir des méthodes d'enseignement permettant des interventions pédagogiques efficaces et adéquates. Cette idée cadre bien avec la prise de conscience, depuis la fin des années 1970, relative à l'importance du vocabulaire en apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Morrissey, 1981) ainsi que l'importance de la L1 dans l'acquisition de cette L2. Le vocabulaire est, selon nous, une base incontournable de l'acquisition d'une L2.

Nous rappelons que notre objectif est d'examiner les facteurs pouvant prédire la reconnaissance visuelle des congénères interlinguaux et la rapidité de cette reconnaissance par des élèves anglophones de première secondaire, lisant en FL2. Après avoir consulté diverses recherches portant sur la reconnaissance des congénères et le transfert de la L1 à la L2 ainsi qu'après avoir observé des élèves en classe au fil des années, nous avons retenu trois questions de recherche.

Question 1

Des aspects formels tels que la longueur du mot, le nombre de lettres différentes entre le français et l'anglais, la proportion de changements entre les deux langues, la classe du mot, une première et une dernière lettres identiques ou différentes ainsi que des différences sur le plan des voyelles ou des consonnes peuvent-ils prédire la reconnaissance des congénères français?

Question 2

La présence (ou l'absence) d'un contexte sémantique peut-elle prédire la reconnaissance des congénères français?

Question 3

Des aspects formels tels que la longueur du mot, le nombre de lettres différentes entre le français et l'anglais, la proportion de changements entre les deux langues, la classe du mot, une première et une dernière lettres identiques ou différentes ainsi que des différences sur le plan des voyelles ou des consonnes peuvent-ils prédire la rapidité (ou l'aisance) de reconnaissance des congénères français? Nous souhaitons observer ici l'usage de la langue (connaissance procédurale) et non la connaissance en elle-même (connaissance déclarative).

1.4 Aspect critique

La définition des congénères étant relativement large, soit deux mots de langues différentes et de même origine étymologique, nous nous attendons à ce qu'il soit quelque peu difficile de répondre à nos questions de recherche. En effet, même si la forme de la plupart des noms et adjectifs varie peu d'un contexte à l'autre, tel n'est pas le cas des verbes. Chaque verbe français peut être fléchi de maintes façons, ce qui peut rendre la reconnaissance difficile, voire impossible. Pour reprendre l'exemple donné par Tréville (1990), on pourrait s'attendre à ce qu'un apprenant reconnaisse le verbe « obéir » par analogie avec « *obey* ». Cependant, même si les formes conjuguées de ces verbes demeurent des parographes¹, la situation devient dans ces cas particulièrement complexe pour l'apprenant (ex. « obéissaient », « obéiront »). À cause de la difficulté imposée par ces formes, Tréville (op. cit.) a choisi de ne pas en tenir compte dans son étude. Pour notre part, nous avons choisi de conserver ces formes pour notre étude puisqu'elles sont elles aussi considérées comme des congénères, tel que nous les définirons dans le prochain chapitre (voir p. 13).

¹ Mots présentant une variation graphique généralisable.

1.5 Pertinence de la recherche

Compte tenu de l'intérêt renouvelé pour l'enseignement du vocabulaire dans les classes de L2 (Morrissey, 1981) et des avantages et inconvénients que peuvent y apporter les congénères, il nous semblait essentiel d'analyser les facteurs pouvant possiblement prédire la reconnaissance de ces mots par un test de traduction et la rapidité de reconnaissance par un test de temps de réaction. Si l'enseignement des congénères est nécessaire, il est impensable de les enseigner un par un, car la tâche serait énorme. Il est donc important d'identifier quels types de mots et quels types de différences orthographiques entre les congénères posent problèmes afin de réduire la taille de la tâche. Aussi, le fait de procéder à un test de temps de réaction viendrait, nous l'espérons, appuyer les résultats obtenus au test de traduction tout en éliminant le temps de réflexion pouvant permettre à l'élève de deviner le congénère ou « d'essayer » une réponse : lors du test de temps de réaction, la réponse devait être rapide et spontanée. Par conséquent, ce test devrait refléter encore davantage le processus réel de reconnaissance des congénères lors de la lecture. Puisque cela n'a jamais été fait de cette façon pour le FL2, nous souhaitons sonder les fondements qui permettraient de bien comprendre le manque de transfert (voire l'absence de transfert) observé chez un échantillon d'élèves de première secondaire. En comprenant mieux le phénomène et en sachant précisément quels facteurs peuvent prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères, il sera possible ensuite d'améliorer des méthodes d'enseignement existantes ou d'en développer de nouvelles encore plus efficaces.

1.6 Synthèse

Il apparaît de plus en plus manifeste que l'apprenant ne reconnaît pas spontanément la plupart des ressemblances lexicales entre ses deux langues sans enseignement préalable et qu'il importe de lui apprendre à utiliser des stratégies de transfert de la L1 à la L2, car elles sont efficaces et facilitent la lecture. Aussi, la perception que l'élève a de la distance entre sa L1 et la langue qu'il étudie peut avoir

une influence sur son apprentissage et sa motivation. Comme il a été démontré que l'enseignement des congénères peut accélérer le développement du vocabulaire, il constitue une approche valable permettant d'accélérer l'élargissement du lexique des élèves et qui, combinée à d'autres approches traitant d'autres dimensions de la langue (ex. la syntaxe), les amène à être suffisamment autonomes et compétents pour aborder des textes authentiques. C'est en partie grâce à la couche romane de la langue anglaise (mots d'origine latine ou empruntés au français) que ce type d'enseignement peut se réaliser. Or, le français et l'anglais ayant suivi leur évolution respective, les mots de cette couche comprennent aussi de nombreux congénères défectifs (partiels ou complets), que nous ne pouvons renier et que nous devons enseigner de façon à éviter des erreurs de transfert. C'est la raison pour laquelle, afin d'être en mesure d'enseigner adéquatement et efficacement les congénères et les faux amis, il nous faut d'abord identifier les facteurs qui en facilitent ou en restreignent la reconnaissance.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présenterons les différents éléments qui ont été pris en considération tout au long de nos démarches. Nous présenterons d'abord la recherche que nous avons choisi de reproduire partiellement afin de répondre à nos questions de recherche, ainsi qu'une autre recherche sur laquelle nous appuyons plusieurs aspects de notre étude, suivies d'une brève description de notre propre recherche (2.1). Puis, nous expliquerons l'importance des congénères en classe de langue seconde (2.2) et justifierons notre décision de tester nos questions de recherche en lecture plutôt qu'à l'oral (2.3). Nous définirons par la suite les concepts clefs en liens avec les congénères interlinguaux (2.4). Une fois ces concepts clarifiés, nous présenterons des aspects pouvant influencer le transfert ou la reconnaissance des congénères : les mots concrets et les mots abstraits (2.5), ainsi que la mémoire et le développement cognitif de l'apprenant (2.6). Enfin, nous présenterons les éléments centraux de notre recherche, soit le décodage (les contextes externe et interne) (2.7) et le temps de réaction pour la reconnaissance des congénères (2.8). Plusieurs études seront utilisées afin de justifier les propositions émises par différents chercheurs.

2.1 Présentation des études de Moss (1992) et de Tréville (1990), et brève présentation de notre étude

L'étude que nous avons choisi de reproduire a été menée par Moss en 1992. Sa recherche descriptive portait sur la capacité des nouveaux étudiants hispanophones, intermédiaires-avancés suivant un cours d'anglais les préparant à lire des textes théoriques et leur permettant d'obtenir des crédits universitaires en L2, à reconnaître des congénères anglais. Elle s'est penchée sur le sujet après s'être rendu compte que ces étudiants étaient peu ou pas au fait de la présence de congénères dans les textes techniques abordés et que cette lacune restreignait leur efficacité en lecture (compréhension et rapidité). Elle a donc voulu identifier ce qui

nuisait à leur reconnaissance et développer des stratégies d'enseignement qui permettraient d'améliorer la performance des apprenants. Pour ce faire, elle a testé les étudiants à l'aide d'une épreuve de traduction en deux parties : dans la première, les étudiants devaient traduire une liste de 10 congénères hors contexte, alors que, dans la deuxième, ils devaient en traduire 10 autres, cette fois se trouvant dans des phrases (en contexte) et étant mis en relief par des caractères italiques. Son objectif était de vérifier si les différences orthographiques entre les congénères interlinguaux, la position de ces différences à l'intérieur du mot, le remplacement de voyelles ou de consonnes et la classe du mot avaient une influence sur la reconnaissance des congénères. Plus précisément, elle s'est concentrée sur huit critères :

- 1- la longueur du mot;
- 2- le nombre de différences orthographiques entre le mot anglais et celui en espagnol;
- 3- la différence proportionnelle;
- 4- la classe du mot;
- 5- une première et une dernière lettres identiques ou non;
- 6- le nombre de différences de voyelles;
- 7- le nombre de différences de consonnes;
- 8- des lettres différentes spécifiques.

Une fois le test passé, les résultats ont montré que l'efficacité des étudiants en lecture était influencée par leur faible capacité à reconnaître les congénères dans un texte. Par conséquent, Moss (1992) a affirmé que l'enseignement des congénères devait faire partie intégrante de tout programme de lecture, entre autres à l'aide d'exercices systématiques portant sur les difficultés identifiées dans son étude, afin

d'amener les étudiants à reconnaître des similarités lexicales et à utiliser les congénères efficacement.

La deuxième recherche qui nous a inspirée s'apparente à celle de Moss (op. cit.) à plusieurs égards et a été réalisée par Tréville (1990). Dans son étude empirique, elle a analysé certaines différences lexicales entre les congénères français/anglais et a, en outre, exploré l'enseignement systématique de ces variations orthographiques auprès d'étudiants de niveaux débutants et faux débutants en L2. Son étude visait à faire ressortir les avantages de l'enseignement des congénères dans le but d'accélérer le développement des compétences lexicales de ces étudiants en langue cible et de faire valoir l'approche qu'elle avait développée. Cependant, la méthode utilisée par Tréville (op. cit.) diffère de celle de Moss (1992). En effet, elle consistait en une intervention constituée d'un prétest, d'un enseignement spécifique et d'un posttest. Contrairement à Moss (op. cit.), elle n'a pas vérifié quels facteurs influençaient la reconnaissance dès le départ, mais a plutôt vérifié si l'enseignement des différences orthographiques permettait un développement plus rapide du lexique. Elle a par la suite comparé la capacité de ses étudiants à reconnaître les congénères avec celle d'étudiants n'ayant pas abordé spécifiquement cet aspect en classe de FL2. De plus, contrairement à Moss (op. cit.) elle s'est limitée à des congénères de ressemblance formelle, qu'elle définit comme ayant une seule lettre différente d'une langue à l'autre ou répondant à des variations orthographiques régulières (ex. suffixes -té ↔ -ty, -que ↔ -c) alors que Moss a utilisé une variété de critères plus souples, mentionnés précédemment.

Les deux études ont obtenu des résultats significatifs. De son côté, Tréville (1990) a montré que le groupe d'étudiants ayant appris à reconnaître les congénères était significativement plus performant en lecture que celui ayant reçu un enseignement régulier, c'est-à-dire sans aborder les ressemblances lexicales ou l'étymologie des mots. Pour sa part, Moss (1992) a montré principalement que :

- 1- la première et la dernière lettres d'un congénère, lorsque identiques, rendent celui-ci plus facile à reconnaître;

- 2- l'effacement de voyelles porte davantage à confusion que les autres types de variations orthographiques;
- 3- les noms sont plus faciles à reconnaître que les verbes.

Tous ces résultats sont très intéressants, mais sont-ils généralisables dans toutes les langues voisines ou encore à tous les niveaux d'apprentissage? Les résultats de ces études sont-ils généralisables aussi auprès de sujets plus jeunes et dont l'esprit d'analyse et d'observation sont moins développés (Piaget, 1987)? Afin de vérifier ceci, nous nous sommes inspirée, dans les études de Moss (1992) et de Tréville (1990), de ce qui était le plus pertinent et intéressant pour la nôtre. Nous avons donc reproduit partiellement l'étude de Moss (1992) en reprenant sa conception générale des congénères et en utilisant des variables et une épreuve semblables, tout en nous appuyant fortement sur les informations théoriques fournies par l'étude de Tréville (1990), portant entre autres sur la mémoire, le transfert ainsi que sur certains concepts liés aux congénères interlinguaux. La combinaison de tous ces aspects pourrait éventuellement guider le développement d'interventions pédagogiques efficaces et adaptées aux élèves, et qui pourraient donner d'aussi bons résultats, voire meilleurs, que ceux obtenus par Tréville (1990, 1993, 1996).

Nous souhaitons rappeler ici que, en ayant désormais une vision plus large du concept de congénère, c'est-à-dire les bons congénères, les congénères défectifs partiels et les faux amis, nous avons choisi de vérifier si le lecteur peut reconnaître visuellement un congénère avant même qu'on ne lui enseigne ce mot. Pour le moment, nous explorons non pas l'aspect de l'enseignement des congénères selon leurs variations orthographiques ou autres, mais plutôt ce que les apprenants parviennent à reconnaître avant qu'on ne leur enseigne l'étymologie, l'orthographe ou la sémantique. Notre étude consiste donc en une analyse des besoins préalable au développement de toute démarche pédagogique.

Pour ce faire, et tel que nous l'avons mentionné précédemment, nous avons décidé de reproduire partiellement l'étude de Moss (1992), mais en en modifiant

plusieurs aspects. Ainsi, vu le contexte sociolinguistique de la province de Québec, les langues visées sont le français et l'anglais, et non l'espagnol et l'anglais. Plutôt que de cibler des étudiants en première année d'université ayant une bonne maîtrise de l'espagnol, leur L1, nous avons choisi de tester des élèves de première secondaire dont la L1 est l'anglais et dont le développement cognitif est moins avancé que celui d'étudiants en première année d'université (Piaget, 1987), mais dont la compétence en lecture est suffisamment développée dans la L1. Tel qu'il a été précisé au chapitre I, il est évident que pour reconnaître à l'écrit un mot inconnu en français, il faut au préalable connaître sa contrepartie en anglais et il faut être minimalement compétent en lecture.

À l'instar de Moss (1992), nous avons créé un test de traduction qui repose, dans l'ensemble, sur le même type de tâche et sur les mêmes variables lexicales et contextuelles. Comme l'explique Moss (op. cit.), il était préférable d'utiliser un test objectif, car la fiabilité des résultats est plus grande que ceux obtenus par un test subjectif. Par ailleurs, afin de vérifier l'affirmation de Moss (op. cit.) disant que les congénères peuvent accélérer la lecture, nous avons ajouté à notre étude un test de temps de réaction pour la reconnaissance des congénères et des non-congénères. Ce test servira à comparer les résultats obtenus en lien avec l'identification des congénères et à étudier le processus implicite qui sous-tend cette reconnaissance.

2.2 Le statut et l'importance des congénères français/anglais dans la classe de L2

Les congénères, à cause de l'existence des « faux amis », n'ont pas toujours eu une place de choix en enseignement. Moss (1992) a d'ailleurs observé que les enseignants ont tendance à tenir pour acquis que les congénères (surtout ceux dont le degré de similarité orthographique est très élevé) sont évidents, faciles à reconnaître et qu'ils ne causent pas de problèmes. Nous avons remarqué, au fil de nos années d'expérience en enseignement, la même attitude chez des enseignants de la région de Montréal. Comme le dit si bien Moss (op. cit.), cette tendance fait en sorte qu'il n'y ait pas de programme d'enseignement des congénères cohérent et

bien planifié, par exemple par assimilation et généralisation de règles d'équivalence. Elle rappelle que les élèves n'ont pas reçu la même formation linguistique que les enseignants et que beaucoup d'entre eux n'ont aucune connaissance étymologique : les congénères ne sont donc pas aussi évidents pour eux que pour les enseignants. Les résultats du test qu'elle a mené ont démontré que le taux de reconnaissance des congénères était seulement de 60 % chez des étudiants hispanophones en première année d'université, suivant un cours pour intermédiaires-avancés en lecture en anglais. Cela nous porte à croire que ce même résultat sera nettement inférieur chez les élèves du niveau secondaire.

Dans son étude, Moss (1992) explique qu'elle croit que les enseignants de façon générale ont tendance à négliger le vocabulaire au profit de la syntaxe, des stratégies de lecture et autres. Elle fait une mise en garde en précisant que le vocabulaire représente les briques essentielles à la construction du sens et qu'il ne faut pas le négliger. En fait, depuis quelques années, la recherche sur l'importance du vocabulaire a pris beaucoup d'ampleur. Par exemple, Meara (1997) a stipulé que l'évolution des modèles bilingues de reconnaissance des mots depuis les dix années précédentes avait connu un essor spectaculaire. À cela, nous ajoutons que des études, telles que celle de Qian (2002), ont démontré, grâce à des calculs de corrélations multiples, que le vocabulaire était le principal facteur qui différenciait l'apprenant fort du faible. Morrissey (1981), pour sa part, croyait que les congénères fournissaient des indices permettant le décodage, mais que ces indices dépendaient de la connaissance que l'élève avait de sa langue maternelle. Moss (op. cit.) a expliqué que les élèves peuvent lire des textes beaucoup plus complexes que ce qu'ils sont capables de produire, principalement grâce à la connaissance du vocabulaire passif. C'est la raison pour laquelle elle affirmait qu'il importe de développer des aptitudes pour enrichir le vocabulaire passif chez les élèves. Elle soutenait de plus que pour développer ces aptitudes, il ne fallait pas s'en tenir qu'à la déduction du sens par le contexte ou l'analyse de la structure des mots : la traduction est une activité plus utile, inévitable et des plus naturelles pour un élève de L2. Il suffit de lui apprendre à le faire adéquatement.

Par ailleurs, Moss (1992) a expliqué que les congénères anglais/espagnol sont extrêmement fréquents et a justifié ainsi leur importance dans l'acquisition de la L2, soit l'anglais, par les locuteurs hispanophones. Elle a précisé que le pourcentage augmentait dans les textes plus techniques et scientifiques, c'est-à-dire qu'au moins 30 % des mots contenus dans ce type de textes, selon elle, seraient des congénères. Ainsi, cela représenterait environ 1000 mots dans un texte de 3000 mots : si les élèves pouvaient parvenir à les reconnaître sans regarder dans un dictionnaire, ils gagneraient énormément en temps et en confiance. Bien que nous n'ayons trouvé aucune étude dégageant un pourcentage moyen quant à la présence des congénères français/anglais dans les textes en français, nous croyons tout de même que les résultats seraient semblables à ceux de Moss (op. cit.) puisque l'espagnol est elle aussi une langue latine, voisine du français, et que, par ailleurs, les termes techniques, scientifiques et autres sont souvent les mêmes d'une langue à l'autre, bien que légèrement adaptés à chacune. Afin d'avoir tout de même une idée de ces pourcentages, nous avons soumis quatre échantillons de textes en anglais² au programme *VocabProfiler* du site www.lexutor.ca, programme qui sert, entre autres, à calculer les pourcentages de mots anglo-saxons et gréco-latins (congénères) qui sont utilisés dans les textes qu'on lui soumet. Nous avons obtenu les résultats du tableau 2.1.

Tableau 2.1
Répartition des mots anglo-saxons et gréco-latins dans des textes en anglais

Type de texte	% mots anglo-saxons	% mots gréco-latins
Article de journal 1	73,03	26,97
Article de journal 2	69,55	30,45
Texte scientifique 1	49,76	50,24
Texte scientifique 2	59,28	40,72

Le tableau 2.1 nous indique que, dans les échantillons de textes courants soumis au programme (articles de journal 1 et 2), les mots gréco-latins sont aussi nombreux que ceux des textes dits techniques dans l'étude de Moss (op. cit.), soit aux environs des 30 %. Cela n'est pas étonnant puisque, tel qu'il a été mentionné au

² Le programme ne peut pas pour le moment faire ce type de calcul pour des textes en français.

chapitre I, l'anglais a été historiquement influencé particulièrement par le français lors de la conquête de l'Angleterre par les Français. Ceci nous laisse croire que les congénères français/anglais sont plus nombreux dans les textes courants anglais que les congénères espagnol/anglais le sont dans les textes courants anglais. Les pourcentages pour les textes scientifiques 1 et 2 sont à leur tour beaucoup plus élevés que celui obtenu par Moss (op. cit.), qui était de 30 %, alors que nous obtenons une moyenne de 45 %. Il serait intéressant éventuellement d'approfondir la question en testant un large corpus de textes, mais cette fois en français, afin d'obtenir des statistiques plus significatives.

Dans son étude, plutôt que d'identifier les congénères utilisés en contexte et d'en faire ressortir le pourcentage, Tréville (1993) a choisi de cibler les lexiques français et anglais dans leur ensemble et d'y relever le pourcentage de mots individuels (et non de familles de mots) étant potentiellement reconnaissables à cause de leur congénarité :

Pour un individu anglophone étudiant le français ou pour un francophone étudiant l'anglais, ce vocabulaire potentiel s'élève à plus de 23 000 mots (ou congénères). C'est ce que nous apprennent les travaux de Hammer [et de Hammer et Giauque] (1978, 1979, 1989) ainsi que les études de LeBlanc et Séguin (à paraître) [...]. (Tréville, 1990, p. 22).

Il est à noter cependant que ces mots, pour la plupart, sont peu fréquents, tel qu'il a été mentionné précédemment, puisqu'ils relèvent d'un vocabulaire propre à des champs de spécialisation tels que la chimie, l'informatique, l'ingénierie, la médecine, la zoologie ou autre. Il serait intéressant de savoir quel pourcentage de ces 23 000 paires de congénères est utilisé fréquemment dans les textes s'adressant aux adolescents ou au grand public.

2.3 La définition des concepts reliés aux congénères interlinguaux

Nous avons remarqué, en comparant les études qui montrent, d'une part, que les congénères sont une aide précieuse à la compréhension écrite en L2, à celles qui montrent, d'autre part, qu'ils sont au contraire très nuisibles, que ces études ne

définissent pas les termes de base de la même façon. Par conséquent, il existe une grande confusion entourant les concepts en liens avec les congénères interlinguaux puisque différentes recherches et divers dictionnaires donnent une variété de définitions plus ou moins complètes et claires. Il importe donc de bien établir au préalable celles que nous utiliserons dans notre recherche afin de mieux cerner les différents concepts en jeu, de préparer adéquatement nos instruments de mesure et de bien choisir les mots qui y seront ciblés. Pour ce faire, nous tiendrons compte de diverses recherches sur le sujet et traitant des trois aspects suivants :

- définitions des congénères (2.3.1);
- orthographe : homographes et parographes (2.3.2);
- aspect sémantique des congénères (2.3.3).

En ce qui a trait au premier aspect, nous nous limiterons aux mots de même origine, c'est-à-dire dérivés directement du latin ou du grec, ainsi qu'aux emprunts³ entre le français et l'anglais.

2.3.1 Les définitions des congénères

2.3.1.1 Définition générale du concept

Le concept central de notre étude est, bien sûr, les congénères. Le terme « congénère » est complexe à définir parce que le concept lui-même est imprécis et que les différentes catégories ne font pas l'unanimité (les bons congénères, les congénères défectifs partiels et complets et les faux congénères). Il est donc essentiel d'avoir un portrait global des différentes visions associées aux congénères afin de préciser notre propre vision du concept.

Les principaux critères utilisés pour définir les congénères sont l'étymologie, l'orthographe – à l'écrit –, ou la phonologie – à l'oral – (ce qui ne concerne pas notre recherche) et la sémantique. La confusion règne dans les textes théoriques, car les

³ Nous entendons, par emprunts, les mots provenant d'une langue qui sont accueillis et acceptés par une autre comme en faisant partie.

auteurs ne prennent pas en considération les mêmes critères, en plus de ne pas les aborder de la même façon. Dans l'optique de choisir la définition qui convient le mieux à notre recherche, examinons celles adoptées par quelques chercheurs.

Theophanous (2000, p. 85) a décrit les congénères comme des « mots dont la forme et le sémantisme sont identiques ou similaires dans deux ou plusieurs langues », sans préciser si elle tenait compte de leur origine étymologique. Cette définition nous pose problème, car l'auteur n'y précise pas ce qu'elle entend par « forme similaire » : voit-elle ici une seule lettre différente? un suffixe différent? Où se trouve la frontière délimitant ce qui est similaire de ce qui ne l'est pas? Pour notre étude, nous avons besoin de critères plus rigoureux.

De Groot et Keijzer (2000), de leur côté, ont défini les congénères comme des mots de deux langues qui partagent la même orthographe en tout ou en partie ou la forme phonologique. Elles n'ont pas tenu compte de l'origine étymologique des mots et n'ont pas précisé le rôle de la sémantique. Cette définition nous semble encore plus incomplète que celle de Theophanous (op. cit.), car elle ne tient compte que d'un seul critère (orthographe ou phonologie) et manque de clarté quant à la forme du mot.

Quant à Hall (2002), il a défini les congénères de la même façon que de Groot et Keijzer (op. cit.) tout en précisant qu'ils sont normalement, mais pas nécessairement, reliés sémantiquement. Sa définition, bien que plus précise que la précédente, ne fournit pas de critères stricts, quantifiables ou vérifiables. Qu'entendait-il par « reliés sémantiquement »? Des mots qui ont exactement le même sens ou qui, de loin, concernent à peu près la même chose? Considérait-il les mots *librairie/library* comme étant des congénères puisqu'ils ont en commun les livres et ce, même s'ils réfèrent à deux types d'établissements ayant des usages très différents (le premier vise à faire du profit alors que le deuxième sert à instruire et à divertir)? Il nous semble encore une fois que des précisions supplémentaires s'imposent.

Enfin, la définition la plus élaborée que nous ayons trouvée est celle de Tréville (1993) qui décrit les congénères comme des mots de même origine appartenant à deux langues, partageant au moins un sens commun et dont la forme orthographique est identique ou varie selon des règles précises (ex. -té ↔ -ty, -que ↔ -c) ou selon des correspondances morphologiques. Pourtant, contrairement aux autres définitions présentées, cette définition nous paraît trop stricte puisqu'elle ne considère pas comme congénères les mots dont la graphie a tellement changé qu'ils sont difficilement reconnaissables (ex. choisir/*choose*). C'est ainsi dire que les critères utilisés, tels que définis, se contredisent ou à tout le moins se restreignent l'un l'autre. Encore une fois, combien de différences faut-il entre deux mots pour qu'ils ne soient plus considérés comme congénères? Si le préfixe aussi bien que le suffixe changent d'une langue à l'autre en respectant des règles précises, les congénères deviennent-ils trop différents pour être considérés comme tels?

Pour notre recherche, nous croyons qu'il est essentiel de partir d'un critère simple et posant le moins d'ambiguïtés possible. L'étymologie nous paraît donc le critère de départ le plus valable puisqu'il est, de façon générale, aisément vérifiable à l'aide de dictionnaires et permet peu d'interprétation subjective. Ainsi, nous avons choisi d'adopter comme définition générale de base celle utilisée par Moss (1992), Granger (1993, 1996) et Van Roey (1985). Nous entendons donc par congénères deux mots de langues différentes (français/anglais dans ce cas-ci) ayant la même origine étymologique (incluant les emprunts et faisant abstraction pour le moment de l'orthographe et de la sémantique). Cette définition nous convient, car elle est simple, aisément applicable et vérifiable à l'aide de dictionnaires, et permet peu de doutes quant au choix des congénères, contrairement aux définitions qui tiennent compte de la sémantique et qui donnent, par le fait même, des façons variées d'identifier les congénères.

Une fois la définition de base établie, il est ensuite possible de créer des sous-catégories, déterminées à partir des deux autres critères, soit l'orthographe et la sémantique. Au sujet des sous-catégories, Moss (1992) a réservé le critère sémantique aux faux amis uniquement. L'absence de sémantique dans sa définition

des autres catégories paraît plutôt incohérente avec le test de traduction qu'elle a élaboré puisque dans une partie dudit test, elle demandait à l'élève de traduire les mots soulignés dans les phrases présentées. Dans ce cas-ci, elle n'a pas eu le choix que de tenir compte du sens des mots et de s'assurer qu'il était possible de les traduire dans le contexte imposé. Conséquemment, afin de pallier ce manque de clarté, nous avons choisi d'adopter les sous-catégories suivantes, qui seront expliquées plus en détail ultérieurement : les bons congénères, les congénères défectifs et les faux congénères. Ainsi, nous avons utilisé pour la partie de notre test de traduction en contexte des bons congénères, c'est-à-dire ceux dont le sens correspond dans les deux langues pour le contexte choisi (*voir* chap. 3 pour connaître les détails des tests utilisés dans notre étude).

Somme toute, la définition de base que nous avons choisie a servi à déterminer les congénères à utiliser dans notre étude principale, en particulier pour la partie du test de traduction où les mots sont hors contexte et pour le test de temps de réaction. Les sous-catégories, pour leur part, nous ont servie pour la partie du test en contexte afin de cibler des congénères dont la sémantique correspondait dans les deux langues dans un contexte précis. Quant au critère lié à l'orthographe, nous en tiendrons compte de façon globale puisque nous souhaitons justement clarifier dans notre étude ce qui rend le congénère reconnaissable à l'écrit, que ce soit hors contexte ou en contexte.

2.3.1.2 Bons congénères, congénères défectifs et faux congénères

Alors que la définition de base des congénères est établie (mots de même origine étymologique), il est nécessaire maintenant d'en nuancer la signification par des sous-catégories tout aussi importantes, déterminées par les critères orthographiques et sémantiques présentés précédemment. On répertorie dans les écrits relatifs à ce sujet trois catégories de congénères : les bons congénères, les congénères défectifs (communément appelés faux amis) et les faux congénères.

Les bons congénères sont des mots de même origine étymologique qui, dans un contexte particulier, partagent également un sémantisme et une forme graphique

identiques ou similaires (Granger, 1993). Il est important de noter que les bons congénères qui le sont en toutes circonstances sont rares, sont en grande partie des termes techniques, scientifiques, médicaux ou autres, et sont pour la plupart monosémiques (par opposition à polysémique) et de basse fréquence (Granger, 1996). Ceux sélectionnés pour la partie de notre test de traduction en contexte ont été choisis en fonction de leur fréquence en anglais puisque les élèves de première secondaire n'ont pas une compétence langagière suffisamment développée pour leur permettre de comprendre des termes de basse fréquence dans leur langue, qu'ils soient reliés à des domaines professionnels ou non.

Pour ce qui est des congénères défectifs (ou faux amis), les définitions varient grandement. Pour notre recherche, nous avons retenu celle de Moss (1992), de Sheen (1995) et de Granger (1993, 1996), notamment parce qu'elle tient compte de la sémantique selon un contexte particulier. Ainsi, les congénères défectifs sont des congénères (donc des mots de même origine étymologique) qui, parce que leur sens respectif s'est graduellement transformé avec l'évolution des langues, prennent un sens différent d'une langue à l'autre dans certains contextes (et sont des faux amis uniquement dans ces contextes, c'est-à-dire congénères défectifs partiels). Nous incluons dans cette sous-catégorie, à l'instar de Tréville (1990), les mots qui sont de même origine, qui ont une graphie similaire, mais qui n'ont gardé aucun sens en commun (congénères défectifs complets). En somme, lorsque deux mots ont conservé dans des contextes particuliers un ou plusieurs sens communs, nous les considérons comme partiellement « amis » ou bons congénères (c'est-à-dire ayant une relation ou une similarité transparente qui ne confond pas l'apprenant) et partiellement « faux amis », soit lorsque le congénère ne convient pas au contexte. Frantzen (1998) préfère les termes de « faux congénères fiables » lorsque deux congénères ne partagent aucune parenté sémantique et « faux congénères non fiables » lorsqu'ils partagent certains sens (parfois bons congénères, parfois faux amis). Cette terminologie nous laisse perplexe : le terme « fiable » évoque un sentiment de sécurité alors qu'ici, Frantzen (op. cit.) parle de congénères dont la fiabilité est de 0 % puisqu'ils sont trompeurs à 100 %. De plus, si les congénères

concernés partagent certains sens et d'autres non, comment peuvent-ils à la fois être et ne pas être des congénères? Nous croyons que la terminologie retenue doit être évocatrice et non porter à confusion. La terminologie des congénères défectifs partiels ou complets paraît répondre à cette exigence.

Le dernier regroupement ne constitue pas en fait une sous-catégorie de la définition de base des congénères, mais apporte une précision nécessaire à la compréhension du concept et peut éviter une certaine confusion. Les « faux congénères », ou « congénères accidentels », sont des mots ayant une grande ressemblance orthographique, mais dont l'origine étymologique et le champ sémantique diffèrent. La différence avec la conception de Trévillat (1990) et de Sheen (1995), par exemple, est que ceux-ci incluent les mots qui n'ont en commun que l'apparence graphique (ex. *pain/pain*) dans la catégorie des « faux amis ». Pour notre part, nous éviterons les faux congénères dans notre recherche en vérifiant l'origine étymologique de tous les congénères choisis.

Le tableau 2.2 ci-après résume la conception des congénères des quatre auteurs les plus cités dans la présente section. Les abréviations suivantes ont été employées pour la colonne relative à la catégorie de congénères : congénère (C), congénère défectif (CD) et faux congénère (FC). Dans un cas où le chercheur ne précise pas un aspect, nous utiliserons la mention « aucune précision » (AP). Par exemple (*voir* tabl. 2.2, p. 27), Moss (1992) utilise comme terminologie le terme congénères lorsqu'elle parle de mots de deux langues ayant la même origine étymologique et précise qu'elle ne tient pas compte de l'orthographe ni de la sémantique. Elle parle de « faux amis » lorsque deux mots sont de même origine étymologique et que leur sens diffère, sans préciser ce qui en est de l'orthographe. Enfin, elle appelle « faux congénères » ou « congénères accidentels » les mots dont l'orthographe est identique ou similaire, mais dont l'origine étymologique diffère.

Tableau 2.2
Résumé des concepts liés aux congénères selon quelques chercheurs

Chercheur	Catégorie	Terminologie utilisée	Critères		
			étymologie	orthographe	sémantique
Granger (1993, 1996)	C	Congénères (bons congénères)	Reliés historiquement	AP	Même sens
	CD	Congénères trompeurs (<i>deceptive</i>) ou faux amis partiels ou totaux	Reliés historiquement	AP	Partiels : sens partiellement différents Totaux : sens complètement différents
	FC	Homonymes accidentels	AP	Identique ou similaire	AP
Moss (1992)	C	Congénères	Même origine	N'en tient pas compte	N'en tient pas compte
	CD	Faux amis	Même origine	N'en tient pas compte	Sens différents
	FC	Faux congénères ou c. accidentels	Origine différente	Identique ou similaire	N'en tient pas compte
Sheen (1995)	C	AP	AP	AP	AP
	CD	Faux amis absolus ou partiels	Même origine	Identique ou similaire	Absolus : aucun sens ordinaire commun Partiels : au moins un sens ordinaire commun et un différent
	FC	AP	AP	AP	AP
Tréville (1990, 1996)	C	Congénères (bons amis)	Même origine	Identique ou presque identique, variant selon des règles précises	Au moins un sens ordinaire en commun
	CD	Congénères partiels ou faux amis partiels ou non	Partiels : même origine Faux amis : même origine ou non	Identique ou similaire	Partiels : au moins un sens différent Faux amis : aucun sens commun
	FC	AP	AP	AP	AP

Le tableau synthèse précédent illustre bien le manque de précision ou les variations que l'on retrouve d'un chercheur à l'autre quant aux définitions retenues. Ce problème rend relativement complexe tout rapprochement entre deux études parce que la sélection des congénères utilisés n'est pas la même d'une étude à l'autre, rendant les résultats difficilement comparables. Cela explique peut-être pourquoi il y a si peu de méthodes pédagogiques et de recherches sur ce sujet déterminant. Il est à noter cependant qu'un tableau ne peut rendre toutes les subtilités explicitées dans les textes des auteurs abordés. C'est pourquoi nous avons dû, à travers la confusion conceptuelle des recherches abordées, trouver ou adapter des définitions nous permettant d'être rigoureuse, mais non restrictive dans nos démarches.

Enfin, selon Tréville (1996), les faux amis complets (incluant les faux congénères) ne représentent que 10 % des 23 160 paires de congénères, signifiant que 90 % sont des bons congénères ou des congénères défectifs partiels et donc potentiellement utiles pour l'apprenant. Parmi ces paires, on retrouve 6447 paires d'homographes (ex. *table*, *message*), c'est-à-dire dont l'orthographe est la même dans les deux langues et qui partagent au moins un sens commun, et 16 713 paragraphes dont l'orthographe est reconnaissable par l'apprenant (ex. *avantage/advantage*, *oncle/uncle*), mais présente des différences graphiques suivant des règles précises (ex. *-té ↔ -ty*, *-que ↔ -c*) (Tréville, 1996). En effet, l'accès au sens peut être facilité par les indices inférentiels fournis par les congénères. Les chiffres mentionnés ci-dessus nous portent donc à croire que la très grande majorité des congénères peuvent être reconnus et possiblement compris : ceux-ci peuvent donc servir à l'apprenant comme fondement pour se construire une représentation indépendante des mots en L2, si, bien sûr, ces mots sont fréquents et connus en L1 par l'apprenant. En contrepartie, s'ils ne sont pas connus dans sa L1, ils pourront possiblement servir à l'enrichir : autrement dit, si l'élève apprend un congénère en français et qu'il maîtrise la stratégie de transfert associée aux congénères, il pourra, le cas échéant, reconnaître sa contrepartie dans

sa L1, à partir du mot appris dans sa L2, et ainsi élargir son lexique en langue première.

2.3.2 L'orthographe : homographes et parographes

Le deuxième aspect en lien avec les congénères interlinguaux, l'orthographe, nécessite une attention particulière par sa complexité. En effet, il arrive que l'orthographe de certains mots se soit transformée avec l'évolution des langues, prenant des formes diverses. À ce sujet, nous adoptons la terminologie proposée par LeBlanc et Séguin (1987), bien qu'incomplète, comme nous l'expliquerons plus loin. Nous parlerons d'homographes lorsque deux mots (français et anglais) partagent au moins une valeur sémantique et s'écrivent exactement de la même façon dans les deux langues, même s'ils ont différents signifiants sonores (ex. passage, provision, table). La distinction entre les homographes interlinguaux (ex. la table/*the table*) et intralinguaux (un livre/une livre) s'établit clairement puisque les premiers ont au moins un sens commun, ce qui n'est pas le cas des seconds (Tréville, 1990). Dans le même ordre d'idées, LeBlanc et Séguin (op. cit.) proposent le terme de « parographes » pour les mots présentant une variation graphique généralisable qui n'empêche pas la reconnaissance du mot lors de la lecture (ex. incertain/*uncertain*, identité/*identity*). Tréville précise ces explications dans les termes suivants :

Le vocable « parographe », créé par Séguin (Leblanc et Séguin, 1987) par analogie avec « homographe » et « paronyme » correspond, au niveau (sic) interlingual, à la même réalité que le paronyme intralingual (conjecture/conjoncture), à cela près qu'il ne concerne que les signifiants graphiques et qu'il suppose une valeur sémantique commune. (Tréville, 1990, p. 44)

Toutefois, ce qui n'est pas clair dans la recherche de Tréville (op. cit.), c'est que, bien qu'elle mentionne que les homographes et les parographes représentent l'ensemble des mots communs, elle ne fait pas mention des mots ayant des variations graphiques irrégulières, moins courantes ou non généralisables, qui sont aussi des mots communs et qu'un apprenant risque de rencontrer (ex. juge/*judge*).

Par conséquent, nous avons décidé de tenir compte de ces mots dans notre recherche, bien qu'il n'y ait aucune terminologie précise pour les définir. De plus, contrairement à Tréville (op. cit.), nous avons choisi d'utiliser les congénères étant difficilement reconnaissables (ex. le verbe « obéissent » par opposition à *obey*), et ceux qui n'ont plus aucune valeur sémantique commune (ex. attendre/*attend*), puisque la majeure partie de notre étude ne tient pas compte de la sémantique et que nous souhaitons vérifier, entre autres, si ces congénères sont graphiquement reconnaissables hors contexte et ce qui peut les rendre méconnaissables.

2.3.3 L'aspect sémantique des congénères

L'aspect sémantique est important puisqu'il est à la base même des différentes catégories de congénères. Le problème, c'est qu'il est difficile à cerner avec précision, car, contrairement aux changements orthographiques, il est difficilement quantifiable. Nous tenterons donc de clarifier la question afin de bien cerner les congénères qu'il faudra soit éviter à tout prix pour la partie en contexte de notre test de traduction, soit utiliser avec prudence à partir de choix rigoureux.

Parmi les nombreux congénères interlinguaux entre le français et l'anglais, certaines paires ont conservé une orthographe identique et une sémantique similaire (bons congénères), alors que la forme graphique ou le champ sémantique d'autres varie grandement (congénères défectifs). Afin d'illustrer de façon plus concrète ce phénomène, Sheen (1995) et Granger (1996) proposent chacun une classification des faux amis similaire l'une à l'autre et illustrée à l'aide de diagrammes de Venn où chaque cercle représente le champ sémantique du congénère défectif partiel ou complet selon la langue, soit le français, soit l'anglais. Ils proposent deux catégories de congénères partiels : par inclusion ou par chevauchement de sens. Cette terminologie est employée uniquement par Granger (1996), mais les définitions données par Sheen (op. cit.) sont les mêmes que celles de Granger (op. cit.).

Ce que ces chercheurs entendent par inclusion, c'est lorsqu'un congénère a un champ sémantique limité dans une langue, champ qui est partagé en entier avec

celui plus étendu de sa contrepartie dans l'autre langue (voir fig. 2.1 ci-après). Par exemple, le mot « confortable » comprend davantage de définitions et de contextes d'utilisation en anglais qu'en français. Graphiquement, on représenterait ce type de congénères par un petit cercle au centre d'un plus grand. Pour reprendre l'exemple de Sheen (op. cit.), le mot « important » est limité en anglais à un sens qualitatif alors qu'il a un sens plus large en français désignant autant la quantité que la qualité. Ainsi, l'anglais serait représenté par un petit cercle à l'intérieur du grand cercle du français. Sheen (op. cit.) affirme, à tort, que le mot « important » est dans ce cas-ci un faux ami seulement pour le francophone s'exprimant en anglais et tentant d'exprimer une quantité, comme dans la phrase « *He stole an important sum.* » En ne tenant compte que de l'aspect productif de la communication, il oublie qu'un anglophone lisant une phrase telle que « Il a volé une somme importante », où le mot « importante » signifie « considérable », « grande » (quantité), pourrait interpréter plutôt que la somme dérobée a de l'importance pour quelqu'un (qualité). Le mot en question est donc un faux ami 1- pour le francophone qui utilise en anglais une signification associée à sa L1 (vocabulaire productif) et 2- pour l'anglophone qui interprète mal une phrase en français qu'il lit ou entend, ne sachant pas qu'il existe des significations supplémentaires possibles dans sa L2 (vocabulaire passif).



Figure 2.1 Diagrammes de Venn représentant les faux amis par inclusion.

Ensuite, les congénères par chevauchement sont ceux qui, à la fois, ont au moins un sens qu'ils partagent et un sens propre (non partagé) selon la langue (voir fig. 2.2 ci-après). On les représenterait donc par deux cercles se chevauchant; la

partie commune aux deux cercles représenterait le ou les sens en commun alors que les autres parties représenteraient les sens particuliers à chaque langue. Pour reprendre un autre exemple de Sheen (1995), le mot « circulation » partage le sens de « circulation de l'air ou du sang ». Néanmoins, il veut aussi dire en français « trafic » et en anglais « tirage » (nombre d'exemplaires vendus d'un journal, d'un magazine, etc.). Dans un tel cas, nous considérons que le mot peut être un faux ami dans une langue comme dans l'autre, tant lorsqu'un locuteur tente de s'exprimer dans une autre langue que lorsqu'il tente de comprendre un texte dans cette langue.

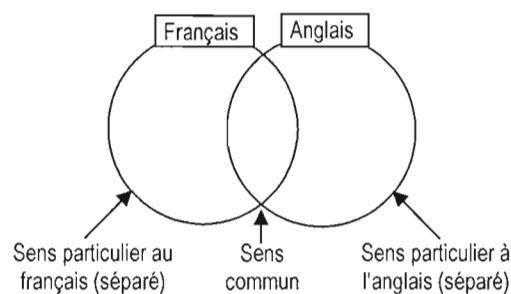


Figure 2.2 Diagramme représentant les faux amis par chevauchement.

Enfin, les « faux amis absolus » (ce que nous appelons des congénères défectifs complets) sont les congénères qui ne partagent aucun sens commun. Ils seraient représentés par deux cercles qui ne se touchent pas. Sheen (1995) donne comme exemple le mot « librairie » qui signifie « *bookstore* » en anglais et « *library* » qui signifie « bibliothèque » en français. Comme nous considérons qu'ils ont tout de même en commun les livres et sont donc en partie liés sémantiquement, nous préférons l'exemple du mot « actuel » qui signifie « *current* » ou « *present* » en anglais, et « *actual* » qui signifie « réel » ou « véritable » en français.

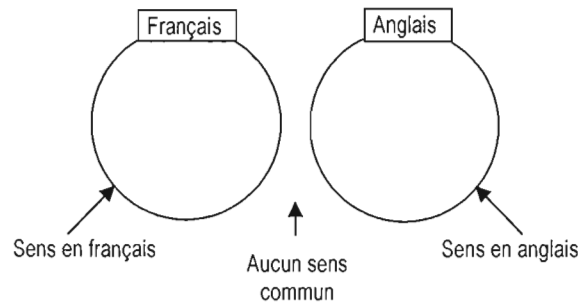


Figure 2.3 Diagramme représentant les faux amis absolus.

2.4 La lecture en L2

La lecture représente un point de départ intéressant pour notre recherche, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, elle constitue une habileté réceptive plus facile à évaluer que l'écoute (à l'oral), car la forme graphique du vocabulaire est relativement fixe, ou du moins suit des règles d'écriture précises. L'apprenant a donc le contrôle sur l'analyse et la reconnaissance du mot et du texte lus (reconnaissance visuelle). Or, en compréhension orale, c'est l'émetteur qui décide de la prononciation (aspect phonologique), du ton, du débit et de l'intonation, ce qui peut grandement varier d'un interlocuteur à l'autre, nuisant potentiellement, entre autres, à la reconnaissance des congénères (reconnaissance auditive) pour le récepteur. Il est donc plus facile de contrôler ce que le lecteur reçoit comme information que ce que l'auditeur entend. À ce sujet, Browne (1982, p. 120) conclut que les congénères sont plus influents en compréhension écrite qu'en compréhension orale. Cela suppose que la lecture facilite la reconnaissance des congénères, comparativement à l'écoute. Lightbown et Libben (1984, p. 395) confirment ce fait, comme en fait foi la citation suivante : « *Difficulty in recognizing cognates has usually been found to be greater in oral than in written language* ». L'avantage, c'est que, une fois conscient des similarités lexicales entre les deux langues, l'apprenant transférera probablement à l'oral la stratégie de reconnaissance des congénères développée pour les textes écrits, en l'adaptant bien sûr. Il importe donc pour nous de bien comprendre comment fonctionne naturellement le transfert de la L1 à la L2 sur le

plan des congénères visuels afin de trouver des moyens d'améliorer l'habileté en lecture des élèves.

Deuxièmement, la lecture est, selon nous, une habileté essentielle à développer pour permettre à l'apprenant de lire et de comprendre des consignes, des textes, des exercices, etc., dans le contexte scolaire, mais également pour lui apporter une plus grande autonomie personnelle, sociale et professionnelle dans la francophonie. À cela, Tréville (1996) ajoute que la lecture sert de préparation à l'acquisition de la compréhension orale et de la production, ce qui confirme d'autant plus la pertinence de notre recherche. D'ailleurs, la recherche de Tréville (1990) montre que l'enseignement des congénères écrits favorise un développement rapide du vocabulaire réceptif de la L2 puisque cela permet, entre autres, de retenir des signifiants semblables. Cette reconnaissance est d'une importance capitale puisque la compréhension sert de préparation à la production orale comme écrite. Aussi, chez les apprenants débutants ou faux débutants, Tréville (1993, p. iii) considère que les congénères constituent « un point de départ valable pour la découverte du sens des textes écrits, pour la découverte des règles d'emploi en L2 des mots communs aux deux langues, et pour servir de contenu lexical minimal à partir duquel peuvent s'exercer diverses stratégies de transfert et de développement du vocabulaire ». La lecture représente donc une source d'apprentissage importante à exploiter, notamment parce qu'une grande partie du lexique existe seulement dans les textes écrits et non à l'oral : il est impossible d'apprendre ou d'aborder tout le lexique sans passer par la lecture. Puisqu'il faut connaître un minimum de mots dans un texte (soit 95 %) pour parvenir à en décoder le sens (Laufer, 1997), cette capacité à reconnaître des congénères est déterminante en début d'apprentissage pour aborder rapidement des textes authentiques en classe et, par la même occasion, renforcer la motivation des élèves (Theophanous, 2000).

Troisièmement, les élèves eux-mêmes considèrent que le lexique représente le point de repère central pour découvrir le sens d'un texte à interpréter (Laufer et Sim, 1985a et 1985b). Ce besoin d'apprentissage du vocabulaire est tout à fait naturel : même si un enseignant explique à ses élèves les différences grammaticales

et syntaxiques entre deux langues, si l'élève ne connaît aucun mot dans la langue cible, il ne pourra ni lire, ni écrire, ni parler, ni comprendre. Par ailleurs, comme l'expliquent Haynes et Baker (1993), ce n'est pas nécessairement le manque de stratégies de lecture qui pose problème, mais plutôt un vocabulaire limité chez les élèves. Ainsi, si le lecteur se heurte à des problèmes d'ordre lexical, ces problèmes feront obstacle à sa compréhension en lecture (Laufer, 1997). Cependant, un large champ lexical n'est pas garant d'une bonne compétence en lecture. D'après la théorie d'Alderson (1984), une faible habileté de lecture en L1 pourrait bien causer une faiblesse de lecture en L2. En revanche, pour un lecteur fort en L1, une faiblesse de lecture en L2 pourrait être causée par un manque de connaissances linguistiques en L2, particulièrement sur le plan lexical. De plus, Alderson (op. cit.) précise aussi que de bonnes habiletés de lecture en L1 ne sont pas garantes du développement d'une bonne capacité de lecture en L2. Ainsi, il affirme que, pour parvenir à transférer les habiletés de la L1 à la L2, l'élève doit atteindre un niveau de compétence linguistique minimal, défini par une quantité de connaissances relativement précises de même nature en L2. Laufer (1997) appuie les dires d'Alderson (op. cit.) : elle croit que l'élève doit posséder dans son vocabulaire actif en L2 (vocabulaire qu'il reconnaît à première vue, sans tenir compte du contexte) un nombre suffisamment grand de mots, soit un seuil d'environ 3000 familles de mots ou 5000 mots, avant d'être en mesure de transférer ses stratégies de lecture de sa L1 (ex. inférer le sens d'un mot à partir du contexte), si l'élève possède de telles stratégies bien sûr.

Afin d'acquérir le nombre minimal de mots en L2 permettant le transfert, Tréville (1993, 1996) a montré que le vocabulaire commun aux deux langues peut faciliter l'apprentissage sémantique et morphologique des mots et leurs fonctions discursives et syntaxiques en fournissant un indice pour en découvrir le sens. Puisque le français et l'anglais sont deux langues partiellement voisines linguistiquement et culturellement, ce vocabulaire peut donc aussi faciliter la lecture en L2. La capacité de reconnaître des mots qui n'ont jamais été appris et d'en deviner le sens est donc un atout majeur, d'où l'importance de découvrir ce qui les

rend reconnaissables ou non. D'ailleurs, Melka (1997, p. 97) stipule que : « *In principle, establishing equivalences between items in an L1 and L2, i.e. discovering cognates between the two languages, is part of language competence [...].* »

Avant de se lancer dans l'étude ou l'enseignement des congénères dans la L2, il ne faut pas oublier deux autres aspects importants en L1 : le niveau de fréquence de ces congénères et l'étendue du vocabulaire de l'apprenant. En effet, on ne peut s'attendre à ce qu'un apprenant reconnaisse un mot en français s'il ne connaît pas sa contrepartie en anglais (Theophanous, 2000), soit parce que ce mot est rarement utilisé dans la langue, soit simplement parce que le répertoire lexical de l'apprenant n'est pas assez grand. Par exemple, selon le programme *VocabProfil* du site *The Compleat Lexical Tutor* (www.lextutor.ca), le verbe « se réunir » fait partie des 1000 familles de mots les plus fréquentes en français. Par contre, son congénère « *reunite* » ne se trouve pas parmi les 3000 mots les plus communs ou fréquents puisqu'il est rarement utilisé (il est par conséquent considéré comme « hors liste »). Le même phénomène se produit pour le nom « *caprice* » : malgré une orthographe identique, ce congénère pourrait être méconnu en L1 par les sujets de notre étude.

2.5 Le décodage

Lors de la lecture, deux formes d'indices peuvent faciliter la reconnaissance visuelle d'un mot et le décodage de son sens par la suite : le contexte interne, c'est-à-dire les indices fournis par la racine du mot et ses affixes, et le contexte externe, c'est-à-dire les indices que procurent le syntagme, la phrase, le paragraphe, voire le texte dans son ensemble. Afin de bien comprendre la relation qu'ils peuvent entretenir avec les autres variables choisies pour notre étude principale, il importe que nous nous attardions à mieux comprendre la relation qui existe entre les contextes interne et externe et la reconnaissance visuelle des congénères ainsi qu'avec la capacité de l'élève à rappeler en mémoire leur sens. Les mots possèdent un sens de base, sous-jacent à toutes leurs réalisations contextuelles, qui constitue une clef pour l'élucidation du sens du contexte et du texte (Nilsen, 1976). La découverte du

sens des mots hors contexte devrait donc précéder la découverte du sens syntagmatique (Nilsen, op. cit.).

2.5.1 Le contexte interne

Il est possible de décoder un mot à partir des indices morphologiques qu'il fournit. C'est en additionnant le sens de chacun de ces indices que le mot même prend tout son sens. En sachant procéder à ce décodage, il est possible d'identifier un grand nombre de mots grâce à la généralisation des indices que ceux-ci fournissent (préfixes, suffixes, flexions grammaticales) (Tréville, 1990). Selon Browne (1982), plusieurs facteurs tels que le degré de correspondance orthographique, la position du changement dans le mot et la longueur de ce mot peuvent affecter la reconnaissance visuelle lors du décodage en L2. Bien que ces facteurs soient intéressants, Tréville (1990) critique les limites de la recherche de Browne (op. cit.) quant au nombre d'éléments lexicaux traités (seulement 32) et à la définition trop réductrice, réservant le terme de congénères aux mots de formes similaires comprenant un maximum de deux différences orthographiques (Tréville, 1990). Par ailleurs, Limper (1932) et Browne (1982) ont émis l'hypothèse que la longueur du mot influençait la reconnaissance des congénères, les mots longs étant plus faciles puisqu'ils contiennent un plus grand nombre d'indices permettant le décodage. Par contre, l'étude de Moss (1992) ne donne pas de résultats significatifs à ce sujet quant aux congénères anglais-espagnols identifiés par des hispanophones.

Plusieurs études, dont les suivantes, tentent de montrer que la position du changement orthographique dans un congénère a une influence sur sa reconnaissance. D'après Limper (op. cit.), les différences en fin de congénères français/anglais nuisent moins à la reconnaissance qu'en début ou qu'au milieu ; le même phénomène se produisant pour les congénères anglais/espagnols dans l'étude de Moss (1992). À l'inverse, Tréville (1990) affirme qu'il est plus facile de reconnaître un mot si la variation se trouve en position médiane. En ce qui concerne la position des variations orthographiques dans les congénères français/anglais, Tréville (1990) a

analysé la liste créée par LeBlanc et Séguin (à paraître) afin d'établir certaines règles de régularités. Elle a découvert qu'on retrouve 75 % de ces changements en position finale, ce qui devrait faciliter la reconnaissance de la majorité des congénères, si on se fie aux études de Limper (op. cit.) et Moss (1992) déjà mentionnées. Il reste à voir si nous obtiendrons des résultats similaires.

2.5.2 Le contexte externe

De façon générale, les recherches se contredisent quant à l'influence de la présence ou de l'absence d'un contexte externe sur la reconnaissance sémantique d'un mot. Certains croient que le contexte apporte une aide précieuse alors que d'autres sont persuadés qu'il est nuisible. Parmi ceux croyant à la première hypothèse, Browne (1982) a montré qu'à l'écrit comme à l'oral, il était plus facile de reconnaître des congénères s'ils étaient présentés en contexte plutôt que hors contexte. Tréville (1990) aussi affirme que le contexte facilite la reconnaissance graphique et sémantique des congénères, mais précise qu'un entraînement est requis pour parvenir à formuler des hypothèses sur le sens des mots à partir de l'ensemble d'un texte. L'étude de Moss (1992), quant à elle, n'a pas révélé une aussi grande importance de la présence de contexte (67 % de réussite) ou à son absence (45 % de réussite) dans l'identification des congénères. Contrairement à ce qu'elle s'attendait, le contexte aurait une certaine influence, sans plus. À l'opposé de Browne (op. cit.) et de Tréville (op. cit.), Zahar, Cobb et Spada (2001) ont remis en question le contexte lui-même, à savoir s'il est clair, semi-clair ou obscur, en s'appuyant sur les propos de Beck, McKeown et McCaslin (1983) qui affirment que la plupart des contextes offerts dans des textes authentiques ne supportent pas la reconnaissance, voire l'apprentissage de vocabulaire, et peuvent même induire en erreur. En fait, la difficulté peut venir de deux facteurs : le texte et l'élève.

Concernant le premier facteur, le texte ou le contexte externe ne révèle pas aussi souvent qu'on le croit le sens d'un mot même si souvent il le détermine. Un congénère en contexte peut donc ne pas être reconnu visuellement ou sémantiquement pour plusieurs raisons. Comme l'explique Laufer (1997), la

présence d'indices de sens dans le texte n'est pas garante de la compréhension d'un mot en particulier : ces indices (mots) n'existent pas pour le lecteur s'ils lui sont inconnus et si celui-ci ne peut les utiliser. À moins que le contexte ne soit très évocateur, ce qui est rare, ou à moins que la relation avec un mot soit identifiable par sa forme et étayé par le contexte, il y a peu de chance que le lecteur devine le sens exact du mot (Kelly, 1990). Aussi, à partir du moment où d'autres mots dans la phrase sont inconnus ou mal compris, ceux-ci peuvent devenir des distracteurs, faisant écran à la reconnaissance du congénère.

Concernant le deuxième facteur, soit l'élève, sa compétence à interpréter des indices est inhérente à une certaine compétence lexicale ainsi qu'à une certaine compétence en lecture. Il semble que le problème qui entrave le plus la lecture en L2 soit le manque de connaissances lexicales du lecteur. Sans une bonne maîtrise du vocabulaire, ni les habiletés de lecture, ni la syntaxe, ni le contexte ne peuvent permettre de décoder le sens d'un texte. À cet effet, Laufer (1997) affirme qu'en anglais L2, avant d'être en mesure de découvrir le sens d'un mot par le contexte, il faut atteindre un seuil minimal de 3000 familles de mots ou de 5000 mots connus. Aussi, Chern (1993) et Haynes (1984) ont montré que l'inférence du sens de mots inconnus à partir du contexte correspondait étroitement à la compétence de lecture de l'apprenant. Il est important de préciser qu'en fait, une lecture accomplie avec succès à partir du contexte dépend largement du nombre de mots déjà connus par le lecteur (Shefelbine, 1990; Zahar, Cobb et Spada, 2001). Par ailleurs, nous croyons que les congénères peuvent fournir des indices : si le lecteur sait les reconnaître, il pourra pallier partiellement sa difficulté. Ainsi, plus le lecteur est compétent en lecture, meilleur il sera à déduire le sens de mots inconnus en contexte.

Ce qui est intéressant dans les propos des auteurs cités ci-dessus, c'est que le contexte externe n'est utile pour identifier un mot (ou un congénère) qu'à deux conditions : le contexte doit contenir une quantité importante d'indices de sens et l'élève doit être suffisamment compétent pour interpréter les indices présents. Dans le cas de notre étude, nous n'avons aucun contrôle sur le niveau de compétence des

élèves de première secondaire. En fait, nous avons choisi ce niveau en fonction des besoins de notre étude. Par contre, en sachant que ce niveau est relativement de base, nous nous assurerons de créer, pour le test de traduction en contexte, des phrases insufflant dans la mesure du possible une quantité importante d'indices de sens (contexte externe) permettant aux élèves de recourir à ce contexte pour la compréhension des congénères soulignés et leur traduction.

2.6 La mémoire et le développement cognitif lors du transfert

Pour que le transfert de la L1 à la L2 ait lieu et qu'un congénère soit reconnu, deux caractéristiques de l'apprenant doivent se manifester : sa mémoire et son niveau de développement cognitif. Ces deux caractéristiques sont étroitement liées et se complètent : la mémoire permet le rappel des connaissances antérieures alors que le développement cognitif permet l'analyse de ces connaissances et, éventuellement, la comparaison avec de nouvelles. Une mémoire plus exercée et un développement cognitif plus avancé peuvent donc permettre non seulement de reconnaître des congénères et d'en découvrir ensuite le sens, mais aussi d'en accélérer la reconnaissance.

2.6.1 La mémoire

Pour reconnaître un congénère, le lecteur doit avoir recours à sa mémoire afin d'identifier le mot équivalent dans sa L1. En effet, la mémoire joue un rôle essentiel pour accomplir cette tâche : le lecteur doit identifier dans sa L1 le mot qui correspond ou ressemble à celui qu'il est en train de lire. C'est ce que Tréville (1990) appelle la connaissance préalable latente, connaissance qui peut être en partie fournie par la L2, mais majoritairement par la L1. Une telle latence comporte certaines implications quant à la reconnaissance et à la rapidité de cette reconnaissance.

La première implication est que cette connaissance latente permet le rappel en mémoire du vocabulaire réceptif plus facilement que celui du vocabulaire productif

(de Groot et Keijzer, 2000). Autrement dit, il est plus facile de se rappeler un mot ou de reconnaître un congénère lorsqu'on est en présence d'un intrant agissant comme stimulus que de retrouver un mot sans indices, seulement à partir d'une idée qu'on cherche à exprimer. Par ailleurs, le processus associé à la réception est plus facile à vérifier que celui associé à la production puisqu'il est possible d'analyser cet intrant aidant le rappel en mémoire. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous avons choisi la lecture plutôt que la production dans notre étude.

La deuxième implication concerne le degré de difficulté sur le plan sémantique lors de la reconnaissance des congénères, qui est tributaire de la représentation que le lecteur a du mot. Selon de Groot et Keijzer (2000), les mots concrets et les congénères sont plus faciles à retenir et à rappeler en mémoire que les mots abstraits et les non-congénères. De plus, les études de Van Hell et Candia Mahn (1997), et Ellis et Beaton (1993) ont démontré que les mots concrets sont considérablement mieux appris que les mots abstraits. Nous présumons donc qu'une meilleure maîtrise devrait également fournir une meilleure reconnaissance. De Groot et Keijzer (2000) ont aussi montré que la rapidité de réponse et la précision étaient significativement plus grandes pour les congénères et pour les mots concrets que pour les non-congénères et les mots abstraits. Cet aspect est important pour notre étude puisque pour être en mesure d'utiliser une langue étrangère couramment, l'accès aux mots connus doit être rapide, sans quoi la mémoire de travail devient surchargée et la performance diminue (de Groot et Keijzer, 2000). Enfin, en nous fiant à ces recherches, nous pourrions nous attendre à ce que les sujets de notre étude se rappellent et reconnaissent plus facilement et plus rapidement les congénères concrets que les congénères abstraits parce qu'ils ont été plus faciles à apprendre et à acquérir que les autres dans leur L1.

2.6.2 Le développement cognitif

Le développement cognitif de l'apprenant a une influence importante sur le développement de la compétence lexicale en L1 et par conséquent en L2. En effet, l'opération cognitive de transfert linguistique peut être influencée par l'âge de

l'apprenant, son aptitude analytique et ses connaissances antérieures dans une variété de domaines (Theophanous, 2000). Dans notre étude, nous avons choisi des élèves de première secondaire justement parce que leur développement n'est pas aussi avancé que celui des étudiants adultes sélectionnés dans les études de Moss (1992) et de Tréville (1990). Ainsi, à leur niveau de développement cognitif, nous souhaitons découvrir ce que ces élèves sont capables d'identifier de façon plus « naturelle » et spontanée plutôt que de profiter d'un large bagage de connaissances et de compétences cognitives avancées. Cette information pourrait donner des pistes d'adaptation ou de création pour du matériel pédagogique approprié au niveau des élèves.

2.7 Le temps de réaction pour la reconnaissance des congénères

Comme mentionné précédemment, notre étude porte sur la reconnaissance visuelle des congénères et sur la rapidité de cette reconnaissance. Ce qui est intéressant à découvrir, par rapport au temps de réaction, ce sont les facteurs qui obligent le lecteur à ralentir pour réfléchir à ce qu'il voit lorsqu'il ne reconnaît pas instantanément le mot lu. Peu de recherches ont été menées jusqu'à maintenant sur le temps de réaction relatif à la reconnaissance des congénères et sur les facteurs qui peuvent prédire ce temps. Le processus cognitif sous-jacent n'est pas encore nécessairement clairement identifié.

Une façon de vérifier ce processus consiste à présenter à un lecteur une série de mots existants, d'y insérer quelques-uns inexistants et de comparer la rapidité de lecture pour chaque type. Selon Yang (1997), un lecteur lit plus rapidement un mot connu qu'une série de lettres ne formant pas un mot réel. Elle en déduit par conséquent que les mots connus sont identifiés comme une seule unité de sens, alors que les mots inconnus ou inexistants sont parcourus comme une série de lettres, expliquant ainsi le temps de lecture plus long. Nous pouvons donc nous attendre à ce qu'un congénère non connu de l'élève (et pouvant lui donner l'impression que ce mot n'existe pas) et contenant divers changements

orthographiques sera plus long à être reconnu, s'il est effectivement reconnu, car l'élève devra réfléchir davantage avant de prendre une décision, à savoir s'il le connaît ou non. D'ailleurs, il semble que la rapidité de lecture peut être considérablement affectée par l'absence d'une seule lettre dans un mot (McConkie et Zola, 1981; Rayner et Bertera, 1979, cité dans Koda, 1997, p. 36), ce qui justifie en partie l'importance de notre recherche.

2.8 Synthèse

Le cadre de référence de la présente étude comporte plusieurs aspects et concepts, principalement inspirés des études de Moss (1992) et de Tréville (1990, 1993, 1996), qui ont servi de base à notre recherche. Nous croyons que les facteurs orthographiques et contextuels peuvent prédire la reconnaissance et la non-reconnaissance des congénères interlinguaux, ainsi que la rapidité de cette reconnaissance. Comme la richesse du vocabulaire permet de différencier l'élève fort du faible en L2, il reste à déterminer les facteurs qui peuvent prédire ou non la reconnaissance des congénères chez des élèves de première secondaire. Les congénères français et anglais étant nombreux, ils représentent donc une aide inestimable pour l'apprentissage de la L2 puisqu'ils fournissent une base pour le vocabulaire réceptif.

Dans un autre ordre d'idées, les problèmes de lecture en L2 sont souvent causés par un vocabulaire insuffisant ou une faiblesse de l'habileté de lecture en L1. Les stratégies de lecture en L1 ne peuvent d'ailleurs pas être transférées en L2 tant que l'élève n'a pas acquis un vocabulaire suffisamment riche en L2. Dans cette optique, savoir identifier des congénères est une stratégie pouvant permettre un développement plus rapide de la compétence langagière générale en L2. Cependant, ce développement est tributaire de la compétence lexicale en L1 du lecteur : celui-ci doit en connaître la contrepartie en L2. En général, l'aspect sémantique importe particulièrement lorsqu'un mot se trouve en contexte à cause des problèmes liés aux faux amis (par inclusion ou par chevauchement de sens) et aux congénères accidentels (dont l'origine et l'essence sémantique diffèrent).

La reconnaissance d'un congénère ne peut se produire sans la mémoire de l'apprenant, qui doit se remémorer la contrepartie anglaise. Ce congénère est d'autant plus facile à reconnaître s'il est concret (parce qu'il partagerait la même représentation conceptuelle dans les deux langues), si sa contrepartie anglaise est un mot fréquent et si le développement cognitif du lecteur le permet. Par ailleurs, si le congénère est présenté dans une phrase, le contexte externe peut aider le lecteur à le reconnaître seulement si plusieurs indices clairs y sont présents. Quant au contexte interne, l'élève capable de décoder le préfixe, le radical et le suffixe a une longueur d'avance sur les autres apprenants, puisqu'il parvient à deviner le sens de la plupart des mots, surtout si le mot est long (plus grand nombre d'indices). Les études de Tréville (1990) et de Moss (1992) s'entendent pour dire qu'une variation orthographique en début du mot pose davantage problème, mais ces mêmes études se contredisent quant à l'effet d'un changement en position médiane ou en position finale. Pour ce qui est du temps de reconnaissance (réaction), un mot connu nécessite moins de temps qu'un mot inconnu ou inexistant.

L'exposé que nous venons de faire a permis de cerner les concepts sur lesquels repose notre recherche. Il nous a permis également de préparer nos instruments de mesure et de choisir les congénères appropriés pour répondre à nos trois questions de recherche. Nous expliquerons donc, au chapitre III, les différentes étapes associées à la préparation de nos études préliminaires et de notre étude principale.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous exposerons en détail les principaux éléments de notre méthode dans le but de tester nos questions de recherche. Nous y décrirons le cadre opérationnel, dont le déroulement et la cueillette de données (3.1), la sélection et les caractéristiques des sujets (3.2) ainsi que les instruments de mesure utilisés tout au long de notre recherche et la codification des données (3.3). Puisque notre recherche comprend plusieurs étapes, nous présenterons au fur et à mesure pour chaque test les variables à l'étude, la codification des données ainsi que les différences entre notre méthode et celle de Moss (1992), lorsque pertinent. Nous expliquerons enfin le traitement des données à l'aide de tests statistiques (3.4).

3.1 Le cadre opérationnel

Notre recherche comporte plusieurs étapes. Elle est composée de deux études préliminaires au cours desquelles un test a été passé dans le but de raffiner nos instruments de mesure, et d'une étude principale, composée de deux tests. La première étude préliminaire a été réalisée auprès d'un groupe présentant les mêmes caractéristiques que le groupe principal afin d'éviter que les participantes ne soient contaminées par une première passation de test. Aucun posttest n'a été nécessaire puisque notre étude ne consistait pas en une intervention (méthode expérimentale), mais plutôt en une observation et une analyse (méthode descriptive) des facteurs rendant les congénères reconnaissables pour des élèves faux débutants en FL2, et ce, sans enseignement préalable sur les similarités lexicales ou sur la formation des mots. Les données nous permettant de faire l'analyse des besoins des élèves nous amèneront à mieux comprendre le phénomène de transfert en lien avec les congénères et à élaborer une ou des méthodes d'enseignement appropriées.

La cueillette de données a eu lieu entre les mois de février et de mai 2005, soit pendant la deuxième moitié de l'année scolaire. Plusieurs semaines d'intervalle ont séparé chaque étude (préliminaires et principale). Cette période de quatre mois nous semblait adéquate en ce sens qu'elle était suffisamment courte pour éviter un effet de maturation ou d'apprentissage important (l'enseignante nous a par ailleurs assurée qu'elle n'enseignait ni les congénères, ni l'étymologie des mots), tout en allouant suffisamment de temps entre les tests pour éviter que les élèves n'associent la tâche du test précédent à la nouvelle tâche demandée. Tous les tests ont eu lieu pendant les heures régulières des cours de français et ont été complétés de façon individuelle.

De façon globale, nous nous sommes assurée de varier le type de tâches à accomplir et les mots à reconnaître d'un test à l'autre afin d'éviter qu'une étude préliminaire puisse nuire à l'étude principale. Avant chaque test, nous avons expliqué oralement en quoi consistait le test du jour en anglais afin de bien nous faire comprendre, sans toutefois dévoiler nos questions de recherche, pour ne pas influencer le comportement de nos sujets. De plus, nous avons fourni des consignes écrites les plus claires possibles dans la langue maternelle des élèves. Nous avons pris le temps de rassurer les élèves en leur faisant comprendre que notre intention n'était pas de les évaluer en leur attribuant une note de passage, mais bien de déterminer à quel niveau en FL2 elles se trouvaient. Pour les tests de l'étude principale, nous avons ajouté des exemples concrets afin de bien illustrer la tâche à accomplir. Chaque test devait être terminé dans la limite de temps correspondant à la période d'une heure consacrée au FL2. À la fin de chaque rencontre, nous avons remercié les élèves et l'enseignante pour leur collaboration à notre étude et leur avons remis un petit cadeau en guise de reconnaissance.

3.2 La sélection et les caractéristiques des sujets

Afin de bien répondre à nos questions de recherche, il était important de mener notre étude auprès d'élèves dont le niveau de maîtrise du français était peu élevé. Nous avons également besoin d'une école accessible où :

- une enseignante se montrerait disposée à collaborer avec nous pendant la période de cueillette des données;
- une salle de classe et un laboratoire informatique seraient disponibles et mis à notre disposition au moment opportun.

Nous avons eu accès deux années de suite à un collège privé pour filles situé dans l'ouest de l'île de Montréal. Nous y avons choisi chaque année un groupe naturel de première secondaire comprenant 24 élèves de 11 et 12 ans, de langue maternelle anglaise et dont le champ lexical était peu développé en français. Les échantillons étaient donc constitués de filles suivant le cours de FL2 de base (programme 634-114) à raison de six heures par cycle de huit jours. Comme il n'y avait qu'un seul groupe suivant ce programme par année, nous n'avons pu élargir notre échantillon dans ce collège. Ainsi, le premier échantillon (la première année) nous a permis de passer le test de la première étude préliminaire et le deuxième échantillon (la deuxième année) a servi à la deuxième étude préliminaire ainsi qu'à l'étude principale. Enfin, en ce qui a trait au niveau, la plupart des élèves étaient capables d'exprimer quelques phrases dans la langue cible et de tenir une conversation rudimentaire. De plus, elles avaient toutes déjà suivi un cours de base en informatique (ex. traitement de texte, doigté) et étaient donc relativement à l'aise à l'ordinateur. Les consignes ayant manifestement été bien comprises et ayant été respectées, aucun sujet n'a été éliminé de l'étude principale.

3.3 Les instruments de mesure et la codification des données

Nous souhaitons, par nos études préliminaires, tester les différentes variables visées afin de mieux préparer notre étude principale et d'accroître la validité de nos tests. Nous souhaitons également débiter notre exploration du domaine des congénères et nous faire une représentation des résultats potentiels à obtenir. Les données recueillies ont toutes été encodées à l'aide du logiciel Excel sous forme de codes binaires ou trinaires, selon le cas.

3.3.1 Première étude préliminaire : test de vérification sur papier de la reconnaissabilité des congénères

Bien que Moss (1992) n'ait procédé à aucune étude préliminaire, nous avons décidé de faire une première exploration de notre sujet de recherche et de tester les variables de Moss (op. cit.) et certaines autres afin de mieux préparer notre étude principale. Nous avons voulu vérifier auprès des élèves si, en lisant un texte en français pour la première fois, elles pouvaient spontanément identifier les congénères qui s'y trouvaient. Nous avons donc sélectionné un texte intégral de 248 mots intitulé « Héros au cinéma et dans la vraie vie... » dans le cahier d'activités « Ricochet » (Bazinet, Devey et Gariépy, 2000) pour le FL2 (voir app. A, p. 136). Grâce au programme *VocabProfil* du site *The Compleat Lexical Tutor* (www.lextutor.ca), nous avons découvert que 75,81 % de ces mots faisaient partie des 1000 familles de mots les plus courantes en français et qu'un autre 10,48 % faisaient partie de la deuxième liste, soit 1001 à 2000 familles de mots les plus courantes. Comme 86,29 % des mots étaient fréquents en français, le texte convenait au niveau de compétence en français des élèves, tout en représentant un certain défi. Nous avons également vérifié le nombre d'occurrences de chaque mot dans le texte à l'aide du même site web. Cette vérification nous a permis de constater que seulement cinq congénères apparaissaient deux fois dans le texte et que tous les autres ne s'y retrouvaient qu'une seule fois. L'attention du lecteur n'étant pas particulièrement attirée vers ces mots, leur nombre d'occurrences ne pouvait pas influencer les résultats de l'étude.

Nous avons ensuite créé un tableur électronique dans lequel nous avons transcrit les 74 congénères du texte (que nous avons identifiés) répondant aux classes suivantes : les noms, les adjectifs et les verbes. Nous avons éliminé les cinq mots suivants puisqu'ils auraient pu fausser les résultats : « quatre » puisqu'en anglais, il n'a que la fonction de préfixe, « comme » puisqu'il est un congénère accidentel du verbe *come*, « mine » puisqu'il est un congénère accidentel du pronom possessif *mine* (même s'il est un bon congénère du substantif *mine*), « saint-bernard » et « Golden Retriever » puisqu'ils sont davantage considérés comme des

noms propres que comme des noms communs. Nous avons ensuite ajouté une série de colonnes afin de déterminer et de codifier les caractéristiques des congénères en fonction des variables à l'étude. Tout d'abord, nous avons cherché, puis inscrit pour chaque mot son congénère anglais (un mot de même origine étymologique, en prenant soin de choisir celui dont l'orthographe se rapprochait le plus du mot français afin de faciliter la codification). Le choix devait être fait de façon minutieuse, car chaque congénère anglais désigné servait ensuite à quantifier plusieurs des variables indépendantes présentées ci-après (ex. nombre de lettres différentes).

Le choix des variables a été en partie inspiré de l'étude de Moss (1992). Nous avons cependant fait des regroupements, car certaines de ses variables, à notre avis, étaient de même ordre. De plus, nous avons adapté certains niveaux des variables aux besoins de notre étude. Nous avons également ajouté une variable indépendante supplémentaire non observée dans son étude, soit la fréquence des congénères.

Étant donné que ce test était plutôt restreint et court, une seule variable dépendante a été utilisée :

- ♦ Récognition des congénères (sous forme de nombre total d'élèves par mot).

Par contre, six variables indépendantes quantitatives, dont quatre à plusieurs niveaux, ont été utilisées. Pour chaque niveau de variable, une colonne a été ajoutée dans le tableur afin d'entrer un code binaire ou encore un chiffre indiquant une quantité (ex. nombre total et pourcentage de changements). La première variable retenue est la suivante :

- ♦ Longueur du congénère français.

La deuxième variable, qui était quantitative, concernait l'orthographe du mot français en comparaison avec son congénère anglais :

- ♦ Quantité de changement(s) orthographique(s) :
 - nombre de lettre(s) différentes(s);
 - nombre de lettre(s) ajoutée(s) de l'anglais au français;

- nombre de lettre(s) effacée(s) de l'anglais au français;
- nombre total de changement(s);
- pourcentage de changement(s).

La troisième variable indépendante était nominale (présence ou absence d'une variation) et nous l'avons modifiée afin qu'elle soit ordinale (1 lorsqu'il y avait présence, 0 lorsqu'il y avait absence). Elle touchait la position du changement dans le mot français comparativement à son congénère anglais.

♦ Position de la variation orthographique :

- 1^{re} lettre du mot différente;
- 2^e lettre du mot différente;
- 3^e lettre du mot différente;
- 4^e lettre du mot différente;
- avant-dernière lettre du mot différente;
- dernière lettre du mot différente;
- préfixe différent;
- suffixe différent.

La quatrième variable indépendante était quantitative. Elle touchait le type de changement (en nombre) dans le mot français comparativement à son congénère anglais.

♦ Type de modification orthographique :

- voyelle différente;
- voyelle ajoutée;
- voyelle effacée;
- consonne en anglais remplacée par une voyelle en français;
- total de changement(s) sur le plan des voyelles;
- consonne différente;
- consonne ajoutée;
- consonne effacée;
- voyelle en anglais remplacée par une consonne en français;

- total de changements sur le plan des consonnes;
- inversion de deux lettres.

La dernière variable nominale concernait la classe du mot en français. La même méthode a été employée quant à l'inscription des données (le chiffre 1 était utilisé lorsque la classe s'appliquait).

♦ Classe du mot :

- verbe;
- nom commun;
- adjectif.

Tel qu'il a été mentionné, nous avons choisi d'ajouter une sixième variable indépendante quantitative :

♦ Fréquence du mot dans la langue :

- fréquence en français;
- fréquence en anglais;
- 1000 et 2000 mots les plus fréquents en français;
- 3000 mots et mots hors liste en français.

Pour traiter cette variable, nous avons soumis la liste des 69 congénères à un tri par fréquence en langue française avec le programme *VocabProfil*. Nous avons inscrit dans notre tableur pour chaque congénère le chiffre correspondant à la liste de fréquence : 1 pour 1000, 2 pour 2000, 3 pour 3000 (ou *AWL*⁴ en anglais) et 4 pour les mots qui ne se trouvent sur aucune liste (« hors liste »). Ces données nous ont permis de vérifier s'il y avait corrélation entre l'identification des congénères et leur fréquence dans la langue française. Cela nous semblait intéressant, car nous croyions que l'identification des congénères aurait dû avoir un lien avec des mots rencontrés dans des lectures antérieures à cause de leur fréquence. Par ailleurs, nous nous sommes rendu compte, à la suite de cette étude préliminaire, qu'il était plus important de vérifier la fréquence dans la L1 que dans la L2 puisque le mot ne

⁴ La liste académique, ou *Academic Word List (AWL)*, contient 570 familles de mots. Combinée aux listes des 1000, 2000 mots les plus fréquents, elle permet d'établir un niveau seuil nécessaire à la compréhension de textes académiques en anglais (Coxhead, 2000).

peut être reconnu dans la langue cible s'il n'est pas connu au préalable dans la langue maternelle. Ce point a été rectifié dans l'étude principale.

La journée du test, nous avons demandé aux 24 élèves de surligner en couleur dans le texte tous les mots qui ressemblaient ou étaient identiques, selon elles, à des mots de leur L1. Puis, nous avons créé dans le tableur électronique une colonne par élève où nous avons codifié les réponses de chacune à l'aide du chiffre 1 pour chaque congénère surligné et 0 pour une non-récognition. Une fois toutes les données entrées, nous avons pu procéder au calcul de totaux et de coefficients de corrélation.

Enfin, il est à noter que l'encodage des variations orthographiques a été effectué en observant d'abord le congénère anglais (langue maternelle des élèves), puis en le comparant avec sa contrepartie française. À la suite des différentes lectures théoriques que nous avons effectuées depuis, nous nous sommes rendu compte qu'il aurait fallu procéder à l'inverse. En effet, le lecteur lit d'abord le mot en français, puis cherche son correspondant en anglais dans sa mémoire, où les lettres se trouveront ajoutées ou effacées (ex. la paire de mots *avantage/advantage* représente une lettre ajoutée pour le lecteur). Par conséquent, pour l'étude principale, nous avons choisi d'être cohérente avec le processus mental réel du lecteur et nous avons observé, à l'instar de Moss (1992), ce qu'un lecteur anglophone doit apporter comme modification à un mot français pour se remémorer sa contre-partie anglaise. Il est à noter également que nous n'avons pas tenu compte de la présence de signes diacritiques dans les mots français (ex. é, à, ê, ç). En nous appuyant sur notre expérience en salle de classe, nous avons présupposé que les élèves les ignoreront.

3.3.2 Deuxième étude préliminaire : test pour établir le niveau des élèves

Avant de préparer l'étude principale, il était nécessaire, selon nous, de vérifier au préalable le niveau lexical des élèves afin de pouvoir cibler des mots qui leur étaient inconnus, même si Moss (1992) ne semble pas avoir procédé à une telle

vérification. Nous avons donc fait passer deux tests dichotomiques (Meara et Buxton, 1987, tests tirés du site www.lexutor.ca) pour vérifier la taille approximative du vocabulaire des élèves. Même s'il était possible de faire le test directement sur le site internet, nous avons préféré les faire passer sur papier afin d'éviter certains distracteurs (ex. déplacement jusqu'au local informatique, l'accessibilité aux courriels, la possibilité qu'il y ait défaillance du serveur). Les tests contenaient chacun 60 mots (*voir* app. B, p. 138). Afin de nous assurer que les sujets feraient le test sérieusement, mais aussi pour forcer une réflexion plus profonde (*deep processing*), des mots inventés respectant la grammaire et le système phonotactique du français (« *plausible non-words* » ou « *PNWs* », Meara et Buxton, op. cit.) ont été ajoutés (ex. fréquir, ralive, prétenser). Ce test a d'ailleurs été validé et utilisé un peu partout à travers la communauté européenne. Le premier test contenait 40 mots français tirés de la liste des 1000 familles de mots les plus fréquentes ainsi que 20 mots inexistants. Le deuxième test quant à lui contenait 41 mots tirés de la liste des 2000 mots les plus fréquents⁵ et 19 mots inexistants. Ainsi, si une élève avait relevé un « *PNW* », cela aurait signifié soit qu'elle avait fait une erreur (ex. par une lecture trop rapide), soit qu'elle n'avait pas fait le test sérieusement et que par conséquent son résultat n'était pas valide.

Nous avons passé le test sur les 1000 familles de mots les plus fréquentes à une moitié du groupe et à l'autre moitié, le test sur la liste de la deuxième série de 1000 familles de mots les plus fréquentes (liste 1001-2000). Les consignes ont été données en anglais. La tâche consistait à cocher « *Y* » (pour *yes*) si elles reconnaissaient le mot ou « *N* » (pour *no*) dans le cas contraire. Au départ, les élèves ne savaient pas que le test contenait des mots plausibles inexistants. Meara et Buxton (1987), dans leurs tests, annoncent normalement la présence des « *PNWs* » afin de s'assurer la participation sérieuse des sujets, mais également pour les contraindre à réfléchir plus profondément. Comme nous croyions que les « *PNWs* » ne servaient que de mesure de contrôle pour nous, nous ne l'avons pas

⁵ Le test sur les 1000 mots et celui sur les 2000 mots proviennent du site www.lexutor.ca. Ils ont été créés par Anderson et Freebody (1983) et adaptés au FL2 par Meara et Buxton (1987).

annoncé aux élèves. Bien que celles-ci aient fait le test avec beaucoup de sérieux, plusieurs d'entre elles ont sélectionné des mots inexistants parmi les mots connus. Selon leur enseignante, qui les connaissait bien, elles ont fait cette erreur soit par peur de paraître idiotes, soit parce qu'elles croyaient vraiment connaître ces mots. Il faut mentionner ici que certains de ces mots inexistants étaient en fait des mots français dans lesquels Meara et Buxton (1987) ont volontairement ajouté, enlevé ou encore remplacé une seule lettre (ex. *matrer* plutôt que *mater*, *riquer* plutôt que *risquer*, *jadit* plutôt que *jadis*). En lisant rapidement, il était facile de confondre les mots.

Afin de rectifier la situation, nous avons à nouveau passé les tests quatre jours plus tard, mais en inversant les groupes et en avisant clairement les élèves de la présence de mots inexistants afin de les amener à réfléchir plus profondément et à faire le test avec attention. Nous leur avons rappelé l'importance de cocher « Y » seulement pour les mots qu'elles étaient certaines de connaître. À la suite de cette mise en garde, nous nous attendions à remarquer une différence sur le plan des vrais mots, mais surtout sur le plan des *PNWs*. Lors de ce deuxième essai, malgré l'avertissement, quelques mots inexistants ont tout de même été sélectionnés, peut-être pour les raisons mentionnées ci-avant.

Enfin, pour le calcul des notes, les sujets ont été pénalisés lorsqu'un mot réel n'était pas reconnu et lorsqu'un mot inexistant était identifié comme connu (Meara, Lightbown et Halter, 1994). Pour ce faire, nous avons calculé la note sur 100 et avons soustrait le pourcentage de mots inexistants sélectionnés. Par exemple, une élève ayant reconnu 62 % des vrais mots du test et ayant sélectionné 3 *PNWs* (soit 3/20 ou 15 %) obtiendrait 47 % comme note finale. Nous avons procédé ensuite à des calculs de moyennes pour chaque test afin de comparer les résultats.

3.3.3 Étude principale

Tel que prévu, nous avons choisi de reproduire partiellement l'étude de Moss (1992). Bien que son étude soit intéressante, elle ne donne cependant que peu de détails quant à la méthode utilisée ou le type d'analyses effectuées. Nous avons donc fait certains choix en fonction de ce qui nous semblait le plus approprié et avons adapté son étude à nos besoins de recherche et à nos intérêts. Ainsi, afin de vérifier nos questions de recherche, c'est-à-dire à savoir si la reconnaissance des congénères français et la rapidité de cette reconnaissance peuvent être prédites par des aspects formels (la longueur du mot, le nombre de lettres différentes entre le français et l'anglais, la proportion de changement entre les deux langues, la classe du mot, une première et une dernière lettres identiques ou différentes ainsi que des différences sur le plan des voyelles ou des consonnes) et à savoir si le contexte peut également prédire cette reconnaissance (voir chapitre 1), nous avons tout d'abord choisi de créer un test de traduction semblable à celui de Moss (1992). Cela nous a permis de comparer nos résultats avec les siens. De plus, nous avons choisi de préparer un test de temps de réaction afin d'observer ce qui rendait un congénère plus rapidement reconnaissable visuellement qu'un autre.

L'étude principale était donc constituée de deux étapes (ou tests) :

- 1- vérification de la reconnaissance des congénères hors contexte et en contexte à l'aide d'un test de traduction sur papier;
- 2- vérification de la rapidité de reconnaissance de congénères hors contexte à l'aide du programme *Reaction Time Test Builder* du site internet www.lexutor.ca (développé par Cobb, 2004).

Ces tests comportent plusieurs avantages : ils sont simples à produire, faciles à passer et peu coûteux. Aussi, la compilation des réponses laisse peu de place à l'erreur, car les tests ne portent pas sur un aspect subjectif : il y a reconnaissance ou il n'y en a pas. La rapidité, quant à elle, est calculée avec précision par l'ordinateur et est compilée sous forme de rapport imprimable.

Dans son étude, Moss (1992) avait construit un corpus de 1500 congénères anglais/espagnol à partir d'articles tirés des journaux les plus consultés par les étudiants de première année d'université étudiant dans leur L2 le génie, l'informatique, les sciences, la médecine, etc. Dans le cas de notre étude, nous avons constitué un corpus de 295 congénères, soit des mots ayant une contrepartie anglaise de même origine étymologique. Nous avons tiré ces congénères du cahier d'activités « Ricochet », un matériel publié en l'an 2000 pour l'enseignement du FL2 en première secondaire (Bazinet, Devey et Gariépy, 2000). Nous avons vérifié au préalable avec l'enseignante les pages qui n'avaient pas été couvertes avec les élèves afin de trouver des mots qui n'avaient possiblement pas été vus ou enseignés avant le test. Nous n'avons pas testé ces mots auprès des élèves au préalable, car nous voulions éviter de biaiser notre test : il était important pour nous que les élèves aient le moins d'exposition antérieure possible aux mots ciblés. Le cahier « Ricochet » a été choisi, car c'est le seul matériel publié en FL2 sur le marché en ce moment qui est conforme au renouveau pédagogique en cours au Québec.

Les mots retenus ont été entrés à l'ordinateur sous forme de liste dans un tableur électronique présentant le numéro de page du cahier, le congénère français trouvé et le mot anglais qui nous semblait être le plus proche congénère à cause de sa forme. À l'instar de Moss (1992), nous avons vérifié l'origine étymologique de tous les mots dans les deux langues afin de nous assurer qu'ils étaient bel et bien des congénères. Pour ce faire, nous avons utilisé le dictionnaire français Le Petit Robert (1996-1997) sur cédérom et le dictionnaire anglais informatisé Merriam-Webster (2004) et avons vérifié l'origine latine, grecque ou encore l'emprunt.

Nous avons ensuite procédé à deux tris successifs. Pour le premier tri, nous avons soumis la liste en français, puis la liste en anglais au programme *Vocabprofil* identifiant la fréquence des mots dans leur langue respective (1 = 1000 familles de mots les plus fréquentes, 2 = 2000 familles de mots les plus fréquentes, etc.). Le programme en français s'appuie sur la liste produite par Goodfellow, Jones et Lamy (2002) et celui en anglais sur *le General Service List* (West, 1953) et sur *le Academic Word List* (Coxhead, 2000). Une fois l'information inscrite dans notre

tableur électronique, les congénères ont été triés par ordre de fréquence des mots : seuls les congénères faisant partie des listes 1000 et 2000 familles de mots les plus fréquentes en anglais ont été retenus. Cela a réduit considérablement notre liste puisque la majorité des mots fréquents en anglais sont d'origine anglo-saxonne (et non latine). Pour ce qui est de la fréquence en français, nous voulions, à la suite de notre deuxième étude préliminaire sur le niveau des élèves, ne retenir que des mots français faisant également partie des listes 1000 et 2000 afin que les congénères testés soient fréquents dans les deux langues. Cependant, notre corpus étant plutôt limité, nous en avons tenu compte dans la mesure du possible, mais avons dû utiliser tout de même certains mots de la liste 3000 et hors liste. Même si Moss (1992) n'a pas procédé à cette vérification, il nous semblait essentiel de le faire étant donné le niveau de développement cognitif et linguistique des sujets testés et le fait qu'un lecteur ne peut reconnaître un congénère en français s'il ne connaît pas son équivalent dans sa L1.

Le deuxième tri concernait seulement le test informatisé de temps de réaction. Il consistait à trier les mots français sélectionnés en ordre alphabétique dans le but d'en cibler un nombre limité provenant seulement d'une partie de l'alphabet pour créer le test sur *Reaction Time Test Builder*. Les autres lettres étaient réservées pour créer des mots inexistantes mais respectant la grammaire et le système phonotactique du français (« PNWs » décrits précédemment), afin de concevoir une tâche de décision contraignant l'élève à réfléchir plus profondément. Ainsi, les mots commençant par les lettres « c » à « t » ont été retenus, alors que les lettres « a », « b » et « u » à « z » ont servi à créer des « PNWs ». Cette façon de faire nous a permis, une fois les tests passés, de trier facilement les résultats afin de séparer rapidement les congénères des mots inexistantes.

Une fois les mots choisis, nous les avons répartis en trois groupes, chaque groupe contenant des noms, des adjectifs, des adverbes (lorsque possible) et des verbes. Nous avons ensuite choisi 14 congénères dans le premier groupe pour créer la partie A du test de traduction (mots hors contexte), 15 congénères dans le deuxième groupe pour créer la partie B du même test (mots en contexte) et 30

congénères dans le troisième groupe pour créer le test de temps de réaction. Nous nous sommes également assurée que chaque groupe, dans la mesure du possible, contenait des congénères caractérisés par les variables que nous souhaitons évaluer. Ces variables ont été choisies en fonction de celles utilisées par Moss (1992) et adaptées à nos besoins de recherche, soit en fonction de nos questions de recherche. Les variables indépendantes ci-après sont principalement orthographiques puisque, comme Moss (op. cit.) le mentionne, nous nous attardons à la compréhension écrite uniquement.

Ainsi, pour nous permettre de répondre à nos trois questions de recherche, nous nous sommes inspirée de la recherche de Moss (op. cit.) ainsi que de notre première étude préliminaire portant sur l'identification des congénères en contexte (en prenant soin de ne pas reproduire la même erreur quant à la codification des données et en tenant compte des résultats obtenus). Les variables dépendantes suivantes ont été retenues :

Variables dépendantes pour le test de traduction :

- ◆ Reconnaissance ou non des congénères hors contexte (réussite/échec);
- ◆ Reconnaissance ou non des congénères en contexte (réussite/échec);
- ◆ Lien possible entre la présence ou l'absence de contexte.

Variables dépendantes pour le test de temps de réaction :

- ◆ Reconnaissance ou non des congénères (réussite/échec);
- ◆ Temps de lecture (reconnaissance immédiate ou temps de réflexion);
- ◆ Lien possible entre la reconnaissance et le temps de lecture.

Une fois les variables dépendantes établies, nous avons choisi, toujours à partir de la recherche de Moss (op. cit.) et de notre première étude préliminaire, les variables indépendantes qui pourraient nous permettre de bien répondre à nos questions de recherche. Les variables retenues sont les suivantes :

Variables indépendantes (pour les deux tests) :

- ♦ Longueur du mot français (nombre de lettres);
- ♦ Différence orthographique lors du rappel en mémoire du mot anglais :
 - nombre de lettre(s) différente(s);
 - différence proportionnelle (c'est-à-dire proportion de la différence trouvée par rapport à la longueur du mot français).
- ♦ Classe de mot :
 - nom,
 - adjectif,
 - verbe,
 - adverbe.
- ♦ Type de changement orthographique :
 - première lettre différente;
 - dernière lettre différente;
 - ajout de voyelle(s);
 - effacement de voyelle(s);
 - remplacement d'une voyelle par une autre voyelle;
 - remplacement d'une voyelle par une consonne;
 - ajout de consonne(s);
 - effacement de consonne(s);
 - remplacement d'une consonne par une autre consonne;
 - remplacement d'une consonne par une voyelle.

Tel que décidé lors de notre première étude préliminaire et afin d'être conforme à la méthode utilisée par Moss (1992), les variations entre les deux langues ont été considérées et codifiées dans le tableur électronique en fonction du processus mental que le lecteur doit effectuer pour convertir le mot français en mot anglais. Ainsi, la comparaison a été faite du français vers l'anglais (ex. pour la paire *groupe/group*, nous considérons qu'une voyelle avait été effacée).

Afin de faciliter le traitement des données ultérieures, nous avons créé dans le tableur électronique des colonnes pour chacun des niveaux de variables et avons inscrit le chiffre 1 chaque fois qu'il s'appliquait et 0 dans le cas contraire. Ce système binaire nous a permis aisément de calculer diverses corrélations avec les résultats obtenus par les élèves (*voir* app. E et F, p. 149 et 152).

Plusieurs moyens ont été mis en oeuvre pour contrôler des sources d'erreurs possibles (biais) et en diminuer les effets. Ils seront expliqués tout au long de la présentation des tests de l'étude principale, aux sections 3.3.3.1 et 3.3.3.2. Cependant, certaines sources d'erreurs ne peuvent pas être totalement écartées : il importe donc de les garder en tête au moment d'analyser les résultats.

3.3.3.1 Test de traduction

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le test de traduction comportait deux parties (mots hors contexte et en contexte). Les consignes ont été rédigées en anglais (la L1 des sujets) afin de nous assurer de la compréhension des 21 élèves présentes le jour du test et prenant part à l'étude. Dans la première partie, nous avons demandé aux élèves de traduire en anglais une série de 14 congénères français hors contexte. Pour la deuxième partie, les élèves devaient traduire en anglais une série de 15 congénères français soulignés dans des phrases (en contexte). Nous nous sommes assurée, évidemment, d'y utiliser de bons congénères, c'est-à-dire dont le sémantisme est similaire dans le contexte donné (Granger, 1993). Le but était de voir si les élèves étaient capables de reconnaître facilement les mots en français et comment les variables présentées au point 3.3.3 pouvaient prédire cette reconnaissance.

Les traductions faites par les élèves pouvant varier, il était nécessaire d'établir un système à trois chiffres pour qualifier chaque réponse. Lorsque la réponse était bonne, c'est-à-dire lorsque l'élève démontrait clairement qu'elle avait reconnu le mot, le chiffre 2 était inscrit dans le tableur des résultats. Lorsque la réponse était imprécise, c'est-à-dire lorsque l'élève semblait comprendre, mais que l'orthographe de sa réponse portait à confusion (ex. « juge » traduit par « *jug* » plutôt que

« *judge* ») ou que le mot était traduit par un mot d'une autre classe (ex. « changement » c'est-à-dire un nom, pour « *changed* » c'est-à-dire un verbe), le chiffre 1 était inscrit. Lorsque la réponse était inexacte ou lorsque l'élève avait inscrit un trait indiquant qu'elle ne connaissait pas le mot, le chiffre 0 était inscrit.

Il est à noter qu'au moment de classer les congénères en fonction des variables mentionnées précédemment, nous n'avons pu nous fier à l'étude de Moss (1992) concernant la codification de la classe des mots (ex. une ou plusieurs classes pour le même congénère), car son article ne contenait aucune indication quant à la procédure suivie. Nous avons donc fait les choix qui nous semblaient les plus pertinents pour notre étude. Ainsi, pour les mots hors contexte (partie A du test de traduction et test de temps de réaction), nous avons classé les congénères selon toutes les classes possibles en français. Par exemple, « traité » peut être un nom commun et un participe passé de verbe. À l'opposé, pour les mots en contexte dans la partie B du test de traduction, nous avons tenu compte de la classe des congénères selon le contexte fourni par la phrase : nous n'y avons donc évalué qu'une seule classe par congénère. De plus, nous avons tenu compte de la classe et de la fonction du congénère anglais afin que l'élève puisse le traduire plus facilement dans une phrase semblable dans sa L1. De cette façon, nous croyons avoir évité certains biais qui auraient pu fausser les résultats de l'étude.

3.3.3.2 Test de temps de réaction

Tel qu'il a été mentionné précédemment à la section 3.3.3, nous avons sélectionné 30 congénères pour le test de temps de réaction. À cette liste, nous avons ajouté 10 mots inexistantes en nous assurant qu'ils respectaient les modèles langagiers ou « *patterns of language* » et le modèle orthographique ou « *orthographic pattern* » tels que présentés par Ellis (1997), c'est-à-dire respectant des séquences prévisibles et ne contenant aucun agencement de lettres qui n'existe pas en français. Par exemple, aucun mot en français ne commence par les lettres « It ».

Puis, nous avons rédigé en anglais les consignes générales du déroulement du test (c'est-à-dire comment se brancher à l'internet, se rendre à l'adresse du site www.lexutor.ca, etc.), lesquelles ont été remises sur papier aux élèves. Nous avons également rédigé en anglais les consignes qui seraient fournies à l'écran pendant le test (voir app. D, p. 146). Nous avons choisi de les rédiger dans la L1 des sujets afin de nous assurer de la compréhension du fonctionnement du programme informatique générant le test de temps de réaction.

Les consignes et les 40 mots ont été dactylographiés à l'aide d'un traitement de texte, puis transférés dans le programme *Reaction Time Test Builder* présenté précédemment. Une fois le test créé, il était possible de le télécharger et de l'utiliser sans être branché à l'internet. Nous avons choisi de le faire passer en ligne afin que le programme crée une séquence différente, c'est-à-dire dans un ordre aléatoire, pour chaque élève afin de contrôler par le hasard la possibilité que l'ordre de présentation n'influence les résultats généraux afférents à la rapidité de réponse (ex. l'élève prend peut-être plus de temps à répondre aux premiers mots du test qu'aux derniers).

Au moment de passer le test, nous avons remis les consignes générales aux élèves et avons expliqué oralement en anglais le déroulement du test à l'ordinateur. Les élèves se sont branchées à l'internet, puis se sont rendues sur le site mentionné ci-dessus, ont lu les consignes et ont commencé la passation du test. Chaque fois qu'un mot apparaissait à l'écran, l'élève devait choisir entre la touche 1 (mot connu) et la touche 3 (mot inconnu). La touche 2 permettait de passer au mot suivant. La figure 3.1 illustre l'écran de test et les consignes telles que présentées aux élèves.

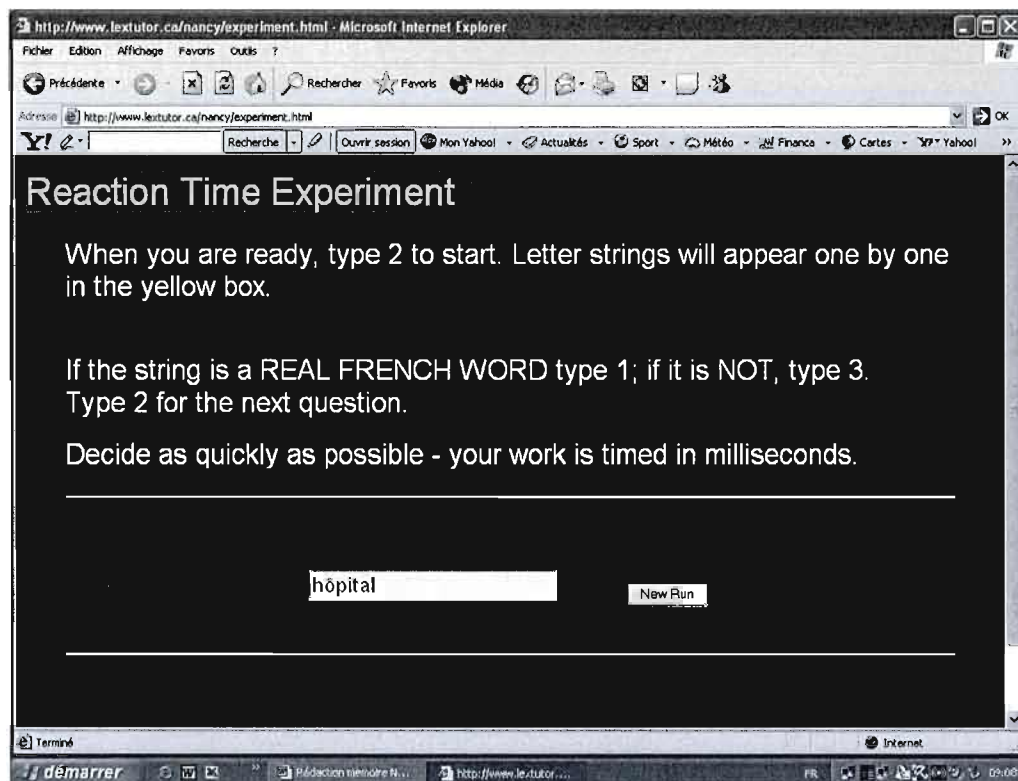


Figure 3.1 Écran du test de temps de réaction sur www.lex tutor.ca.

À la fin du test, un rapport s'affichait à l'écran. Le rapport fourni par le programme *Reaction Time Test Builder* comportait deux types de données pour chaque mot : le succès (mention « ok ») ou l'échec (mention « x ») et le temps de réaction en millisecondes. Voici un exemple fictif de rapport obtenu avec le programme :

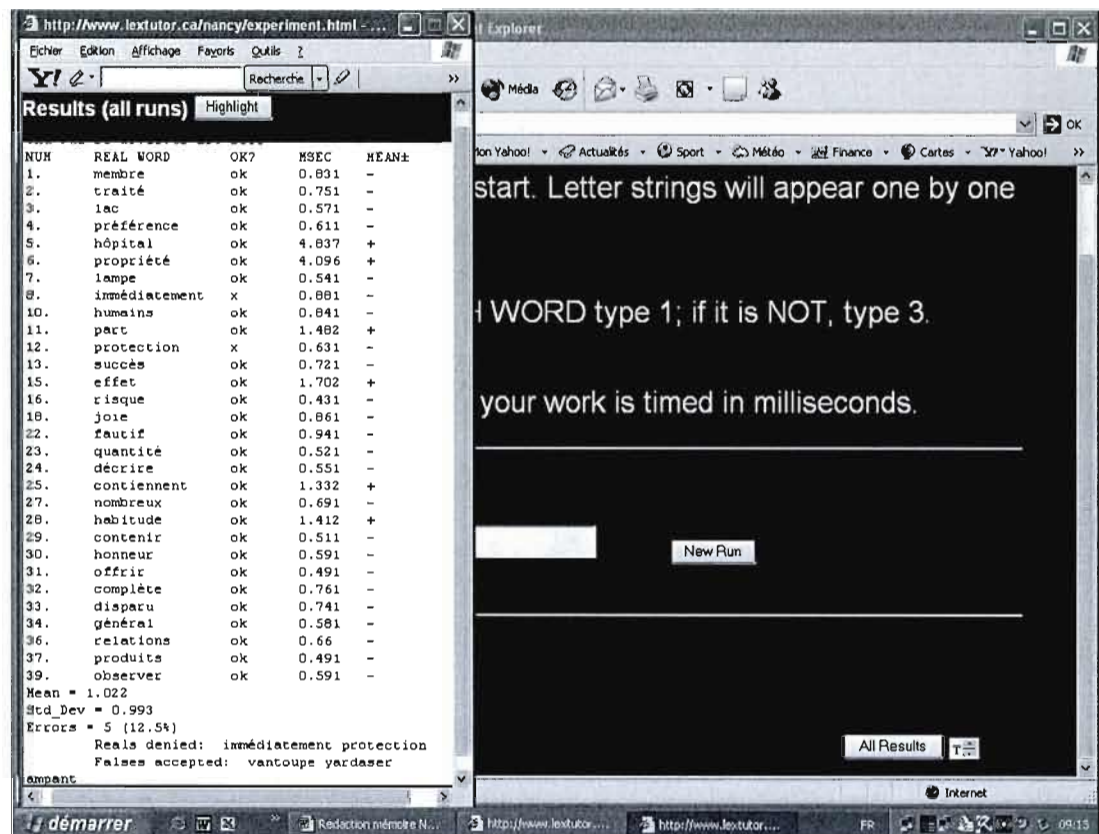


Figure 3.2 Exemple de rapport (fictif) fourni par le programme *Reaction Time Test Builder*.

Le programme est conçu de façon à changer l'ordre des mots pour chaque sujet. Le rapport final présente donc les mots dans le même ordre qu'ils ont été affichés à l'écran pendant le test pour le sujet concerné. De plus, il indique au bas de la page les mots qui n'ont pas été reconnus (*Reals denied*) et les mots inexistantes qui ont été sélectionnés (*Falses accepted*). Par mesure de précaution, nous avons demandé aux élèves d'imprimer leur rapport respectif, en plus de le copier dans un tableur électronique et de l'enregistrer. Il était ainsi plus facile par la suite de transférer sans erreur les données (réponses de chaque élève) dans un seul tableur pour procéder ensuite aux analyses statistiques.

3.4 Le traitement des données

Tel qu'il a été mentionné précédemment, les données recueillies lors des différentes études présentées précédemment ont toutes été encodées à l'aide du logiciel Excel sous forme de variables numériques ordinales (ex. la fréquence des mots selon les listes 1000, 2000 et 3000) ou numériques (ex. nombre de différences orthographiques), selon le cas, à l'aide de sommes (ex. nombre des consonnes ajoutées) ou de codes binaires ou trinaires (à l'aide des chiffres 0, 1 et 2 selon le test).

Une fois inscrites dans les tableurs, nous avons d'abord procédé au calcul de statistiques descriptives à l'aide de totaux, de moyennes et d'écart-types grâce aux fonctions disponibles dans le logiciel Excel et validé l'écart des résultats hors contexte et en contexte (test de traduction) à l'aide d'un test *t* de *Student* (t-test). Nous avons ensuite procédé à des calculs de corrélations grâce au programme VassarStats entre les variables dépendantes et indépendantes que nous lui avons fournies. Cependant, ce type de calcul ne permet de vérifier qu'une seule variable à la fois. Nous avons donc soumis nos données à un test de régressions linéaires multiples, méthode descendante, à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (désormais SPSS) afin de tester la signifiante de nos corrélations simples. Tous ces différents calculs nous ont permis d'analyser si les différentes variables à l'étude peuvent prédire la reconnaissance des congénères interlinguaux.

3.5 Synthèse

En somme, notre étude auprès d'un groupe d'élèves de première secondaire en FL2 comportait deux études préliminaires sur papier et une étude principale en deux étapes, un test sur papier et l'autre sur support informatique.

Par notre première étude préliminaire, nous souhaitons avoir un aperçu de la capacité des élèves à reconnaître des congénères en contexte et, par la même

occasion, tester plusieurs variables afin de raffiner les instruments de mesure que nous utiliserions pour notre étude principale.

La deuxième étude préliminaire visait simplement à vérifier le niveau de vocabulaire des élèves afin d'identifier, dans la mesure du possible, des mots inconnus d'elles et qui serviraient dans notre étude principale. Il ne sert en effet à rien de vérifier si les élèves peuvent reconnaître des congénères répondant à nos critères (variables) lorsqu'à la base, elles les connaissent déjà. En ayant une idée des résultats à obtenir quant aux diverses variables retenues et en connaissant le niveau de développement lexical des élèves, nous pouvions dès lors préparer plus adéquatement notre étude principale.

Enfin, l'étude principale comprenait deux étapes. La première étape consistait en un test de traduction nous permettant d'évaluer l'incidence de variables lexicales et contextuelles sur la reconnaissance des congénères. La deuxième étape consistait en un test de temps de réaction nous permettant d'évaluer l'incidence des mêmes variables lexicales, mais non contextuelles, sur la rapidité de reconnaissance des congénères. Tous ces tests nous ont fourni suffisamment de données pour procéder à des analyses statistiques (totaux, moyennes, écarts-types, t-tests, corrélations et régressions multiples) qui ont permis de répondre à nos trois questions de recherche portant sur la possibilité que des variables lexicales et un contexte puissent prédire la reconnaissance et la rapidité de reconnaissance des congénères.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les différents résultats obtenus par nos sujets lors de nos démarches préliminaires (4.1) et dans notre étude principale (4.2). Nous faisons état également au fur et à mesure des analyses statistiques et de notre interprétation. Évidemment, les résultats des différentes corrélations ne nous permettent pas d'établir de liens de causalité et donc de tirer des conclusions causales puisqu'ils indiquent simplement si deux variables progressent conjointement ou inversement. Elles permettront cependant d'avancer l'hypothèse que certaines relations existent, relations qui pourraient être vérifiées ultérieurement à l'aide d'une recherche empirique.

4.1 Études préliminaires

Les données recueillies lors des deux études préliminaires et présentées ci-après sont analysées en fonction de chacune des questions de recherche visant à découvrir la relation (positive ou négative) entre des variables lexicales et la reconnaissance des congénères interlinguaux hors contexte et en contexte ainsi que la relation entre ces mêmes variables et la rapidité de cette reconnaissance (*voir* chap. 1). Selon l'étude, elles ont été traitées grâce à des totaux, des moyennes, des coefficients de corrélations et des régressions multiples.

4.1.1 Première étude préliminaire sur papier « Héros au cinéma et dans la vraie vie... »

Tel qu'il a été mentionné au chapitre III, une variable dépendante (reconnaissance des congénères) et six variables indépendantes à plusieurs niveaux (longueur du

congénère français, quantité de changements orthographiques, position de la variation orthographique, classe du mot et fréquence du mot dans les deux langues) ont été retenues afin de se faire une représentation globale de ce qui pouvait prédire la reconnaissance des congénères en contexte et ainsi tenter de prévoir en partie les résultats de l'étude principale. Avant d'aborder les corrélations, nous tenons à souligner que les résultats par mots varient grandement. En effet, certains congénères n'ont été reconnus que par très peu d'élèves, voire aucune (ex. caprices, démolit, maître), alors que d'autres l'ont été par la majorité (ex. prononce, sport, célèbres). Cela signifie donc que la reconnaissance n'est pas uniforme et laisse supposer que certaines variables peuvent peut-être prédire davantage la reconnaissance ou la non-reconnaissance que d'autres.

Nous présentons au tableau 4.1 de la page suivante les 11 corrélations parmi les 39 calculées qui sont les plus significatives, c'est-à-dire dont le coefficient était égal ou supérieur à 0,20 ou -0,20 (28 corrélations n'étaient pas significatives). Nous tenons à rappeler que Moss (1992) n'a pas procédé à ce type de mesure par identification des congénères dans un texte (elle a testé les élèves uniquement à l'aide d'un test de traduction pour analyser la reconnaissance et non la rapidité), de sorte qu'il serait inapproprié de comparer les résultats de notre étude préliminaire avec ceux de son étude.

Tableau 4.1
Résultats des corrélations entre la reconnaissance des congénères et
certaines variables lexicales

Variable	r
Quantité de changement(s) orthographique(s) :	
A. Nombre de lettre(s) différente(s)	-0,20*
B. Nombre de lettre(s) ajoutée(s) de l'anglais au français	-0,28*
C. Nombre total de changement(s)	-0,35*
D. Pourcentage de changement(s)	-0,44***
Position de la variation orthographique :	
E. 2 ^e lettre du mot différente	-0,24*
F. 3 ^e lettre du mot différente	-0,22**
G. Dernière lettre du mot différente	-0,37**
Type de modification orthographique :	
H. Consonne ajoutée	-0,32*
I. Total de changement(s) sur le plan des consonnes	-0,38**
Classe du mot :	
J. Verbe	-0,37**
K. Nom commun	0,44***
Fréquence du mot dans la langue :	
L. Fréquence en français	-0,26*
M. Fréquence en anglais	-0,19
N. 1000 et 2000 mots les plus fréquents en français	0,26*
O. 3000 mots et mots hors liste en français	-0,26*

* p<,05 ** p<,001 *** p <,0001

Tous les résultats du tableau sont négatifs sauf deux. Un résultat négatif nous indique que la relation est inversée entre la variable dépendante (reconnaissance du congénère) et la variable indépendante concernée. Cela signifie que, lorsqu'une augmente, l'autre diminue. Par exemple, pour le niveau de variable appelé A, lorsque le nombre de lettres différentes augmente, la reconnaissance diminue, donnant ainsi une corrélation négative. À l'inverse, lorsque la corrélation est positive, elle indique que la reconnaissance et la variable évoluent dans le même sens, c'est-à-dire en augmentant. Par exemple, pour le niveau de variable K, lorsque le congénère est un nom commun (codifié par le chiffre 1), la reconnaissance augmente également.

Le graphique ci-après reprend les résultats du tableau 4.1 afin d'en faciliter la visualisation. On y remarque que la majorité des variables indépendantes prédisent la non-reconnaissance des congénères (résultats négatifs).

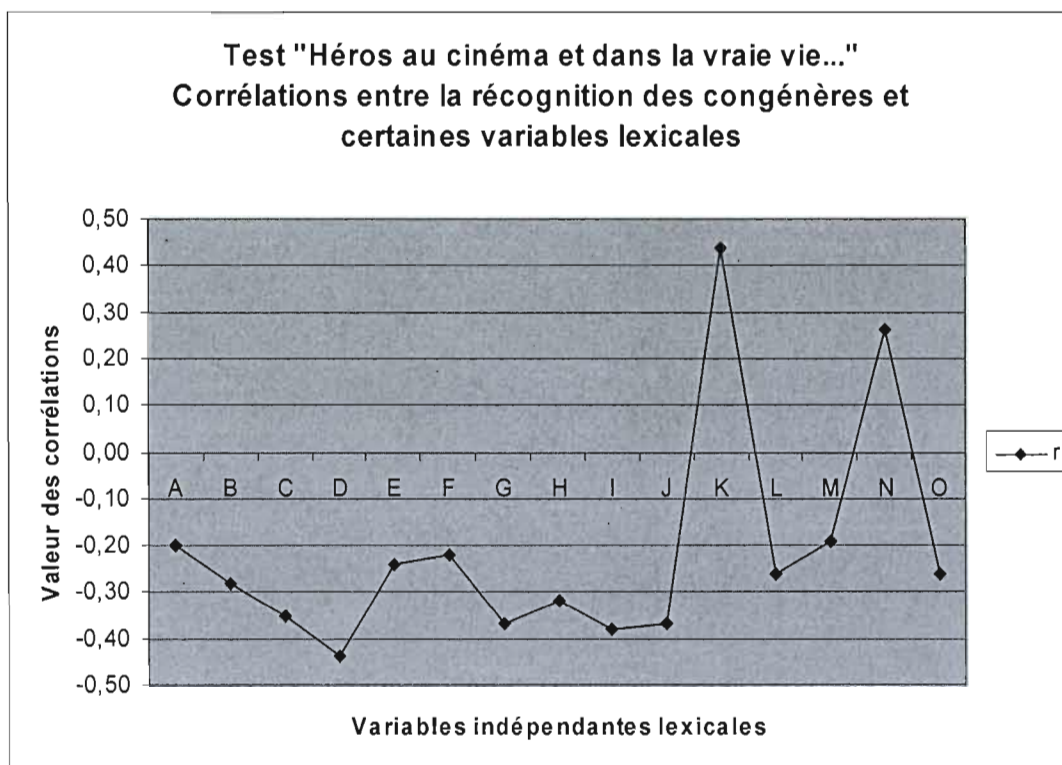


Figure 4.1 Résultats des corrélations entre la reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales.

Les résultats, pour la plupart négatifs, nous confirment que les différences entre le français et l'anglais, lorsque présentes, évoluent en sens inverse de la variable dépendante de reconnaissance. Bien que les corrélations obtenues soient relativement faibles, il n'en demeure pas moins possible d'en tirer quelques informations intéressantes. En observant globalement les résultats du tableau 4.1 (voir p. 69), nous retrouvons deux écarts relativement grands, présentés ci-dessous.

- La plus grande opposition relève de la classe du mot (J et K). Cette variable semble être celle qui entretient la plus étroite relation avec la reconnaissance des congénères.
- La deuxième opposition relève de la fréquence des mots en français (N et O) : plus les mots sont fréquents en L2, plus il y a reconnaissance.

Les autres résultats sont relativement faibles, mais donnent tout de même un indice intéressant quant aux différentes variables pouvant prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères.

Si nous comparons ces mêmes résultats en fonction de leur variance, le rapport entre les deux niveaux de variables (J et K) comprend respectivement 14 % ($-0,37^2$) et 16 % ($0,44^2$) de la variance et les deuxièmes valeurs en opposition (N et O), 7 % chacune ($0,26^2$ et $-0,26^2$). Cela signifie donc que l'écart entre les données est relativement grand et non uniforme. Approfondissons maintenant notre analyse des corrélations du tableau 4.1 (*voir* p. 69) pour chaque niveau des variables.

Pour la première variable, soit celle portant sur la quantité de changements orthographiques, nous constatons que, pour le niveau A, la relation évolue inversement entre le nombre de lettres différentes et la reconnaissance du congénère. Cela nous indique que plus les mots sont différents, moins ils sont reconnaissables. Même si cela semblait évident, il valait néanmoins la peine de le confirmer. Les résultats du niveau B indiquent pour leur part que lorsque le nombre de lettres est plus grand en français qu'en anglais, la reconnaissance diminue. Ainsi, plus la différence est grande entre la longueur du congénère français et celle de sa contrepartie anglaise, moins le mot est reconnu. Les corrélations les plus marquées pour cette variable relèvent des niveaux C et D, soit le nombre total de changements et le pourcentage de changements entre les congénères français et anglais. Elles nous indiquent que, lorsque le nombre ou le pourcentage augmentent, la reconnaissance des congénères diminue, ce qui paraît évident. Plusieurs des résultats ci-dessus étaient en quelque sorte prévisibles, car plus les différences sont importantes, plus elles confondent le lecteur en camouflant ou en diminuant le nombre d'indices permettant la reconnaissance. Puisqu'une corrélation n'est pas garante d'un lien de causalité, il serait utile et intéressant de valider ces quelques pistes lors d'une étude empirique.

La deuxième variable, soit la position de la variation orthographique, entretient également une relation négative avec la reconnaissance des congénères. La corrélation

est plus forte lorsque la variation se trouve en fin de mot (niveau G). Cela n'est pas étonnant puisque nous retrouvons sous ce type de variations les verbes conjugués. Puisque la terminaison des verbes en anglais varie peu, contrairement aux verbes en français où plusieurs lettres peuvent changer ou s'ajouter (ex. choisissent/choose), il est probable que cet aspect linguistique influence la reconnaissance des congénères verbaux. Aussi, les niveaux E et F nous indiquent que plus une variation se trouve en début de mot, moins le mot serait reconnu. Ainsi, un congénère contenant une différence en 4^e position (corrélation non significative non présentée dans le tableau 4.1) serait moins reconnu qu'un autre où la différence se trouve en troisième position (ex. maître/master), et un ayant une différence en 3^e position serait moins reconnu qu'un autre ayant une différence en 2^e position (ex. nom/name). Malheureusement, dans le texte « Héros au cinéma et dans la vraie vie », aucun congénère ne contenait de première lettre différente. Selon Tréville (1990), seulement 2 % des 23 000 congénères interlinguaux de même étymologie latine répertoriés par LeBlanc et Séguin (à paraître) contiennent une variation orthographique en début de mot (ex. étage/stage, espion/spy). Il serait donc intéressant, dans une étude ultérieure, de trouver des congénères français/anglais fréquents ayant une variation en position initiale et de vérifier si la difficulté de reconnaissance est plus grande que lorsque la variation est en position finale, comme le démontre l'étude de Moss (1992). Cela pourrait signifier que tout changement en début et/ou en fin de congénère rendrait sa reconnaissance plus ardue que si le changement se trouvait à l'intérieur du mot.

Concernant le type de modification orthographique (la troisième variable), aucune relation ne semble exister entre les variations sur le plan des voyelles et la reconnaissance des congénères puisque les corrélations obtenues ne sont pas significatives. Cependant, certaines corrélations relatives aux consonnes le sont (consonne ajoutée : -0,32; total de changements sur le plan des consonnes : -0,38). Cette relation significative inversée nous mène à croire que les consonnes jouent un rôle plus important que les voyelles dans la reconnaissance des mots : les changements sur le plan des consonnes pourraient nuire à la reconnaissance (ou reconstruction

visuelle) du congénère anglais. Les consonnes semblent constituer en quelque sorte le squelette sémantique du mot écrit, alors que les voyelles joueraient un rôle secondaire, qui se limiterait peut-être en partie à la sonorité du mot. En fait, il est possible de vérifier ce point à l'aide d'une petite expérience *gedanken*⁶. Il suffit tout d'abord d'essayer de lire la phrase suivante, présentée seulement à partir des 12 voyelles qu'elle contient :

u'e _- _e / _u'o_ / _a__e / _ou_ / _ou_e_ ?

La tâche est relativement ardue, voire impossible. Les voyelles ne portent pas suffisamment le sens des mots. Essayons maintenant de lire la phrase suivante, présentée cette fois à partir des 14 consonnes qu'elle contient :

Q_ ' _st-c_ / q_ ' _n / m_ ng_ / p_ _r / s_ _p_r?

Cette fois-ci, la lecture est beaucoup plus facile : « Qu'est-ce qu'on mange pour souper? ». Ainsi, la même phrase présentée à partir de ses 12 voyelles est illisible, mais devient lisible lorsque nous faisons l'exercice opposé, c'est-à-dire en la présentant à partir de ses 14 consonnes. Ces dernières pourraient donc réellement constituer le squelette sémantique des mots et seraient porteuses de la plus grande part d'information, alors que les voyelles seraient davantage porteuses de son. C'est d'ailleurs la base de la théorie de l'information de Shannon et Weaver (1949), dont on retrouve l'application dans les télégrammes, les abréviations, les petites annonces, etc. (principe de l'économie du langage). Par conséquent, plus le nombre de consonnes différentes est grand entre le mot français et celui anglais, plus le mot devrait être difficile à reconnaître. Aussi, l'ajout d'une ou plusieurs consonnes en français augmenterait le niveau de difficulté (ex. *chat/cat*), comparativement à l'ajout de voyelles (ex. *humain/human*) ou encore au retrait de consonnes (ex. *juge/judge* – *d* retiré en français) qui n'ont pas donné de corrélations significatives. Cela pourrait donc vouloir dire que, lorsque le squelette du mot est différent ou plus important en

⁶ Expérience sur la pensée.

français qu'en anglais, l'élève croit avoir affaire à un non-congénère et ne reconnaît pas le mot observé.

Les corrélations de la quatrième variable, soit celle relative à la classe du mot, se démarquent des autres. Selon ces résultats en opposition, les noms seraient plus faciles à reconnaître (niveau K - corrélation positive : 0,44) que les verbes, qui seraient les plus difficiles (niveau J - corrélation négative : -0,37). Encore une fois, nous croyons que les nombreuses variations dues à la conjugaison des verbes ne sont pas sans influencer ce résultat. Par ailleurs, les noms trouvés dans le texte correspondaient en général à des concepts concrets (ex. animaux, humains) alors que les verbes (et les adjectifs – pour lesquels nous avons obtenu une corrélation presque nulle) correspondaient à des concepts plus abstraits servant entre autres à exprimer l'action ou l'état (ex. le verbe « réfléchissons ») ou encore la qualité ou le rapport (ex. l'adjectif « bénéfique »). Les corrélations obtenues pourraient donc en quelque sorte confirmer l'étude menée par de Groot et Keijzer (2000) stipulant que les congénères concrets constituent les mots les plus faciles à reconnaître et à rappeler en mémoire.

En ce qui concerne la fréquence des mots (cinquième variable), il était important pour nous de vérifier sa relation avec la reconnaissance des congénères. La corrélation relative à la fréquence des mots en français (niveau L) ne nous étonne pas : elle nous laisse croire que plus le congénère est rare en français, moins il est reconnu (corrélation négative à -0,26). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ont rarement vu ces mots, ou encore ne les ont jamais vus. Les résultats séparés nous le confirment (niveaux N et O) : lorsque le congénère fait partie des 1000 et 2000 mots les plus fréquents en français, la reconnaissance augmente (corrélation positive : 0,26), alors que lorsqu'il fait partie des 3000 mots et mots hors liste, la reconnaissance diminue (corrélation négative : -0,26), indiquant que plus le mot est rare, moins il est reconnu. De plus, même si la corrélation du niveau M n'est pas significative (-0,19), le même phénomène semble se produire pour la fréquence des mots en anglais. Cependant, dans ce cas-ci, nous nous attendions à une corrélation plus forte et significative indiquant que plus le mot anglais est fréquent (et donc fort

probablement connu des élèves dans leur L1), plus le congénère en français serait reconnu. Nous croyions en effet que le congénère ayant une contrepartie fréquente en anglais serait plus facile à reconnaître et éventuellement à apprendre. Cela va à l'encontre de ce que l'intuition nous mène à prévoir puisque les différences entre le français et l'anglais sont plus importantes dans les zones de hautes fréquences. En effet, plus les congénères sont de basse fréquence, plus ils sont similaires graphiquement et sémantiquement (ex. termes techniques et spécialisés). Il serait intéressant de tester cette variable à nouveau à partir d'un corpus et d'un échantillon de sujets plus grands afin de voir si les résultats seraient plus forts et significatifs.

Étant donné que les corrélations en lien avec la fréquence des mots sont relativement faibles, nous avons décidé de tester à nouveau nos données en vérifiant l'occurrence des mots dans le corpus français de Jean Véronis (voir site internet) et dans le corpus en anglais de Leech, Rayson et Wilson (2001) (voir site internet). Ce procédé nous a permis de nuancer la fréquence des mots en utilisant l'occurrence réelle de chacun plutôt que les chiffres de 1 à 4 en lien avec la liste de fréquence dans laquelle chacun se trouve. Nous avons obtenu les résultats du tableau 4.2 ci-après.

Tableau 4.2
Corrélations entre la reconnaissance des congénères
par les élèves et la fréquence dans deux corpus

Variable	r
Corpus français	-0,19
Corpus anglais	0,07

Les deux corrélations sont faibles et non significatives. Il serait intéressant d'évaluer à nouveau, dans une étude subséquente, la tendance opposée qui semble se dessiner ici entre la corrélation négative et celle positive. Tout en étant légèrement plus faible, la corrélation avec le corpus français correspond à celle obtenue précédemment par les listes de fréquence. Celle en lien avec le corpus anglais nous déconcerte quelque peu puisqu'elle est loin d'être significative en plus d'être presque nulle. D'une part, nous savons que les mots les plus courants en

anglais (liste des 1000 et 2000 mots) relèvent surtout d'origine anglo-saxonne alors que 80 % de la liste des mots académiques (ou AWL) est d'origine gréco-latine, regroupant ainsi un large nombre de congénères. En fait, ce que nous souhaitons soulever ici est que nous pourrions nous attendre à des croisements complexes, mais intéressants en termes de fréquence entre le français et l'anglais. Autrement dit, en abordant des mots de moins en moins fréquents dans une langue comme dans l'autre, les congénères risquent moins d'avoir déjà été rencontrés par les élèves parce qu'ils sont par exemple plus techniques, plus recherchés ou encore plus abstraits (ex. termes philosophiques, médicaux, informatiques). Par contre, ils constituent souvent aussi des congénères facilement reconnaissables. Nos résultats nous laissent donc devant cette énigme qui gagnerait à être résolue dans une étude ultérieure.

Les corrélations individuelles du tableau 4.1 (voir p. 69) sont intéressantes, mais ne permettent pas de mettre les variables en relation les unes avec les autres. Nous avons donc soumis les résultats des élèves (total de reconnaissance des congénères) et toutes les variables indépendantes qui sont significatives dans le tableau 4.1 au calcul de régression linéaire multiple, méthode descendante, à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (désormais SPSS). Ce type de calcul consiste à sélectionner un sous-ensemble de variables en mettant en relation toutes les variables, puis en éliminant une par une, en plusieurs étapes, les variables indépendantes qui sont les moins significatives. Nous avons choisi ce type de régression, car c'est celle qui nous donnait les résultats les plus discriminants. Parmi les 15 variables du tableau 4.1, les cinq suivantes sont demeurées significatives à la fin du processus :

- C. Nombre total de changement(s);
- D. Pourcentage de changement(s);
- I. Total de changement(s) sur le plan des consonnes;
- K. Nom commun;
- O. 3000 mots et mots hors liste en français.

Ces informations sont très intéressantes, car elles nous indiquent de façon encore plus précise les variables qui sont réellement significatives. Les variables C, D, I et O pourraient donc nuire à la reconnaissance des congénères, alors que la variable K faciliterait la reconnaissance des congénères. Une étude empirique pourrait vérifier ces hypothèses et établir un réel lien de causalité entre ces variables indépendantes et la reconnaissance des congénères.

4.1.2 Deuxième étude préliminaire sur papier sur les niveaux 1000 et 2000

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le test s'est déroulé en deux étapes : lors de la première rencontre, la moitié des élèves a fait le test de niveau 1000 et l'autre moitié de niveau 2000. Lors de la deuxième rencontre, nous avons informé les sujets de la présence de « *PNWs* », puis avons fait passer à nouveau les tests en inversant les groupes. Nous rappelons que les sujets étaient pénalisés lorsqu'elles cochaient « non » pour un mot existant, mais également lorsqu'elles cochaient oui pour un mot inexistant. Le tableau ci-après présente les résultats des deux rencontres.

Tableau 4.3
Résultats des tests pour identifier le niveau des élèves

	Test niveau 1000	Test niveau 2000
1 ^{re} rencontre	62,8 %	57,4 %
2 ^e rencontre	51,3 %	50,9 %

Les moyennes de classe obtenues sont relativement faibles, surtout lors de la deuxième rencontre. En effet, une fois averties de la présence de mots n'existant pas en français, les élèves ont été beaucoup plus prudentes dans le choix de leurs réponses, ce qui explique la baisse des résultats. La première rencontre a en quelque sorte servi de test pilote alors que la deuxième a donné les véritables résultats : les élèves ne connaissent que 51,3 % des 1000 familles de mots les plus fréquentes et 50,9 % des 1000 suivantes (liste 2000). Ces résultats nous confirment que les sujets sont réellement de niveau faux débutant, car leur lexique est peu développé.

Ce qui est particulièrement intéressant dans le tableau ci-avant, c'est que, pour chaque rencontre, les résultats du niveau 1000 sont similaires à ceux du niveau 2000. Les élèves auraient dû nettement mieux performer au niveau 1000. Il va sans dire que les résultats obtenus ne correspondent pas à ce que nous nous attendions. Afin d'expliquer ces résultats inattendus, nous avons vérifié si les tests contenaient des congénères. Dans le test de niveau 1000 (1000 familles de mots les plus fréquentes en français), nous avons trouvé, parmi les 40 mots, 27 congénères (soit 67,5 % des mots), alors que pour le test de niveau 2000, nous en avons trouvé 31 sur 41 (soit 75,6 % des mots). Le test de niveau 2000 contenait donc 8,1 % de plus de congénères que celui de niveau 1000. Cela explique peut-être en partie les résultats du tableau 4.3. En effet, les élèves ont peut-être reconnu les congénères à cause des indices supplémentaires que ceux-ci ont fournis.

Une fois les congénères français identifiés, nous avons vérifié à l'aide du programme VocabProfil du site www.lexutor.ca la fréquence de leur contrepartie en anglais qui, tel que précisé, n'est pas nécessairement identique. À l'aide de codes de 1 à 4 (1 représentant une haute fréquence et 4 une basse fréquence), nous avons calculé la moyenne de cette fréquence. Dans le test de niveau 1000, elle était en moyenne de 3,46, alors que, pour le test de niveau 2000, la moyenne était de 2,97. Ainsi, les contreparties des congénères du test de niveau 1000 étaient des mots plus rarement utilisés en anglais que celles des congénères du test de niveau 2000. Il est donc possible que plusieurs des congénères du test de niveau 1000 étaient inconnus des élèves dans leur L1 et ainsi impossibles à deviner dans leur L2 : les élèves n'ont pas pu utiliser les indices fournis par certains congénères. En somme, il est probable que les résultats du test de niveau 2000 aient été similaires à celui du niveau 1000 parce que les congénères du test de niveau 2000 étaient plus nombreux et plus fréquents en anglais, et risquaient donc davantage, par le fait même, d'être reconnus par les élèves. Évidemment, il faudrait faire une analyse plus poussée des congénères en question afin de voir à quel point ils sont semblables d'une langue à l'autre ou encore en quoi ils diffèrent afin de faire plus complètement le tour de la question.

Enfin, cette étude préliminaire nous a clairement indiqué que les élèves étaient faibles sur le plan du vocabulaire et que les niveaux 1000 et 2000 étaient donc adéquats pour préparer notre étude principale. Elle nous a permis de créer des tests contenant des congénères fréquents en français et qui sont inconnus des élèves (dans la mesure du possible) en nous assurant, par ailleurs, qu'ils étaient également fréquents en anglais.

4.1.3 Synthèse des études préliminaires

Les deux études préliminaires nous ont servi principalement à explorer le sujet des congénères et à établir le niveau des élèves sur le plan lexical. Les informations recueillies nous ont donc permis de mieux préparer notre étude principale en choisissant des congénères dans la mesure du possible fréquents dans les deux langues et correspondant à nos variables indépendantes. Elles nous ont également permis de tenter de prévoir les résultats à obtenir, à savoir quelles variables pourraient prédire davantage la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères interlinguaux. Ainsi, si les résultats de l'étude principale correspondent à ceux obtenus précédemment, nous pouvons nous attendre à ce que :

- une augmentation des différences;
- un congénère plus long en français qu'en anglais;
- une augmentation du pourcentage de différences;
- une deuxième, une troisième ou une dernière lettre différente;
- une consonne ajoutée;
- des différences sur le plan des consonnes;
- la présence d'un verbe;
- une diminution de la fréquence en français ou en anglais;

prédirent une diminution de la reconnaissance des congénères. À l'inverse, nous pouvons nous attendre à ce que :

- la présence d'un nom commun;
- une haute fréquence (1000 et 2000);

prédirent la reconnaissance des congénères interlinguaux. Notre étude principale, constituée d'un test de traduction et un de temps de réaction et dont les résultats sont présentés ci-après, nous a permis de vérifier ces données.

4.2 Étude principale

L'étude principale visait à répondre à nos trois questions de recherche présentées au chapitre I, c'est-à-dire à savoir si des variables lexicales et la présence d'un contexte peuvent prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance visuelle des congénères et la rapidité de cette reconnaissance en FL2 (voir chap. 1). Elle était constituée de deux tests, soit un de traduction et un de temps de réaction. Nous avons tenté, entre autres, de voir si nos résultats concordaient avec ceux de notre première étude préliminaire portant sur le texte « Héros au cinéma et dans la vraie vie... », dans quelle mesure et pourquoi. Ces résultats, nous le rappelons, nous ont indiqué que certaines différences orthographiques entre les congénères interlinguaux pouvaient prédire la non-réconnaissance en L2 et que les noms étaient la seule classe prédisant la reconnaissance. Nous avons donc observé, dans notre étude principale, les trois relations suivantes :

- la relation entre des variables lexicales et la reconnaissance des congénères;
- la relation entre le contexte, ou l'absence de celui-ci, et la reconnaissance des congénères;
- la relation entre ces variables lexicales et la rapidité de reconnaissance des congénères.

Nous souhaitons rappeler également que les mots français ont été choisis en fonction de la fréquence de leurs congénères en anglais (parmi les listes des 1000 et 2000 familles de mots les plus fréquentes en anglais). Selon le test, les données ont été traitées à l'aide de totaux, de moyennes, d'écarts-types et de coefficients de corrélations. Les résultats obtenus nous ont permis de soulever des hypothèses quant à de possibles liens de causalité entre certaines variables, liens qu'il serait intéressant de confirmer à l'aide d'une étude empirique.

4.2.1 Le test de traduction

Tel qu'expliqué au chapitre III, nous avons repris le modèle utilisé par Moss (1992), c'est-à-dire que nous avons étudié la performance des sujets à reconnaître des congénères à l'aide d'un test de traduction dans lequel elles devaient traduire en anglais, pour la partie A du test, une liste de congénères en français (ex. reconnaître, juge, maître) et pour la partie B, des congénères dans des phrases (ex. « La bouteille de parfum a cassé en tombant sur le sol. ») (*voir* app. C, p. 143, pour le test complet). Le test de traduction a servi principalement à observer et à répondre à nos deux premières questions de recherche, à savoir si des variables lexicales (ex. orthographe, classe du mot) pouvaient prédire la reconnaissance des congénères hors contexte et en contexte. Une fois le test passé, nous avons procédé à divers types d'analyses.

4.2.1.1 Les résultats

Nous avons d'abord calculé les totaux, puis la moyenne des réponses correctes pour chaque partie du test. Le tableau 4.4 présente la moyenne globale du test de traduction et cette même moyenne en pourcentage.

Tableau 4.4
Résultats partiels du test de traduction

	Moyenne	Moyenne en %
Partie A (congénères hors contexte)	29,4/42	70 %
Partie B (congénères en contexte)	24,8/45	55 %

Le tableau nous montre que la moyenne pour la première partie du test est de 70% (écart-type de 28,1) et est donc plus élevée que celle pour la partie B, qui est de 55% (écart-type de 26,6). L'écart entre les deux résultats est de 15 %. Nous avons procédé à un test *t* de *Student* afin de déterminer si cet écart était significatif et fort. Nous avons d'abord obtenu un résultat non significatif. Nous avons ensuite éliminé les résultats nuls (0) et avons obtenu une différence presque significative ($p=.07$). Cela nous laisse croire que, dans une recherche ultérieure, en resserrant certains critères, la différence pourrait alors être significative.

Les moyennes obtenues sont très intéressantes, car contrairement à ce à quoi nous aurions pu nous attendre, la moyenne des réponses correctes pour les congénères hors contexte est plus élevée que celle pour les congénères en contexte. Nous nous attendions en effet à la situation inverse, car selon Browne (1982), il est plus facile de les reconnaître en contexte à cause des indices fournis par celui-ci. Les sujets pouvaient de plus utiliser les indices fournis par le contexte interne des mots, qui permettent de décoder le sens du mot (Tréville, 1990). Une combinaison des contextes interne et externe aurait dû faciliter la tâche des sujets. Nos résultats vont donc davantage dans le sens de l'étude menée par Zahar, Cobb et Spada (2001), c'est-à-dire que, malgré nos efforts, le contexte externe était peut-être semi-clair ou carrément obscur pour les sujets. Puisque nous avons nous-même créé les phrases du test de façon à nous assurer de fournir des indices au lecteur, les résultats obtenus appuient les dires de Beck, McKeown et McCaslin (1983) : les textes authentiques ne fournissent pas nécessairement de contextes appuyant la compréhension claire des mots et peuvent même induire en erreur. Nous obtenons donc des résultats opposés à ceux de Moss (1992), qui a obtenu un taux de succès hors contexte de 45 % et en contexte de 67 %, ce qu'elle qualifie de faible écart de 22 %. Alors que, dans notre test, le contexte semble avoir légèrement nui à la reconnaissance des congénères, l'inverse s'est produit dans l'étude de Moss (op. cit.).

Plusieurs hypothèses pourraient être explorées dans une étude ultérieure sur le sujet. La première est, bien sûr, la possibilité que des connaissances antérieures aient biaisé les résultats, c'est-à-dire que les élèves connaissaient peut-être déjà certains mots du test. À l'aide de questions adéquates où l'on demande au sujet d'expliquer comment il s'y est pris pour reconnaître le congénère, il serait possible de contrer ce biais, car le sujet verbaliserait sa connaissance antérieure. La deuxième hypothèse est le rôle que la restriction du contexte a pu jouer : un mot présenté seul peut parfois être traduit de maintes façons (polysémie) alors que, dans une phrase, une seule réponse, un seul signifié est acceptable pour que la phrase prenne tout son sens. Il y avait donc davantage de réponses possibles pour la partie A du test que pour la partie B. La troisième hypothèse concerne le processus de

lecture utilisé par les sujets : en contexte, le lecteur peut normalement utiliser l'information provenant du contexte par une approche holistique ou lecture globale (*top down prediction*) pour deviner le sens des mots inconnus (Parry, 1997). Si les sujets de notre étude avaient l'habitude d'utiliser une approche plus analytique (*bottom-up prediction*), par exemple en utilisation un dictionnaire, il est normal qu'elles aient eu de la difficulté dans la partie B du test. Les élèves devraient être suffisamment souples pour utiliser l'approche la plus appropriée selon la tâche à accomplir. La quatrième et dernière hypothèse porte sur la taille du vocabulaire des sujets : leur vocabulaire étant limité, il est possible que les autres mots des phrases (du contexte) étaient trop difficiles et les ont confondus. Les sujets ne connaissaient peut-être pas le minimum de mots requis, soit 95 %, pour parvenir à décoder le sens de la phrase (Laufer, 1997) et ensuite du congénère. Ces quatre hypothèses confirment qu'il était important d'élargir le cadre de travail établi par Moss (1992). Certes, d'autres hypothèses pourraient être émises, mais celles-ci nous semblaient les plus intéressantes.

En somme, il semble que, de façon globale, le contexte n'ait joué qu'un rôle très mineur dans la reconnaissance des congénères. Nous nous interrogeons donc à savoir si les sujets de notre étude ont réellement utilisé le contexte pour procéder au décodage : les congénères étant mis en évidence dans les phrases, les sujets les ont peut-être simplement traduits sans lire la phrase. Les élèves de Moss (1992) étant d'un niveau de développement intellectuel supérieur ont probablement mieux eu recours aux indices du contexte. Il serait intéressant de refaire un test en contexte, où les élèves devraient répondre à une question ou expliquer le congénère dans la phrase, par rapport au contexte. Cela nous permettrait, par la même occasion d'éliminer avec certitude les réponses relevant des connaissances antérieures.

Afin de comprendre les corrélations entre les autres variables indépendantes et la reconnaissance des congénères, il est important de se rappeler qu'elles ont été établies en fonction de la capacité des élèves à reconnaître, puis à traduire en anglais des congénères compte tenu de la présence de différentes variables

lexicales. Ainsi, si la réponse traduite par le sujet était inexacte, nous ne donnions aucun point (0). Si elle était correcte, mais imprécise, nous accordions un point (1) et si elle était exacte, nous accordions deux points (2). Quant aux variables étudiées, chaque variable, lorsque présente, était codifiée par le chiffre 1 et lorsque absente, par le chiffre 0. Par conséquent, lors du calcul des corrélations, si la traduction était exacte et que la variable était présente, la corrélation était positive, indiquant que la variable prédisait la reconnaissance du congénère. Si, à l'inverse, la variable prédisait la non-reconnaissance, c'est-à-dire si la variable lexicale était présente et que les élèves échouaient, alors la corrélation était négative.

Les coefficients de corrélations obtenus par le test de traduction sont, pour la plupart, peu significatifs. Toutes les variations lexicales n'ont pas systématiquement une relation positive ou négative avec la reconnaissance des congénères. Les corrélations les plus fortes, c'est-à-dire dont le coefficient r est égal à ou plus grand que 0,25, ont été regroupées dans le tableau 4.5. Même si elles ne sont pas toutes significatives, elles peuvent à tout le moins indiquer qu'il y a présence d'une tendance intéressante à observer.

Tableau 4.5
Résultats des corrélations entre la reconnaissance
des congénères et certaines variables lexicales

Niveau de la variable	r
Partie A du test de traduction (congénères hors contexte)	
▪ Nombre de lettre(s) différente(s)	-0,51*
▪ Différence proportionnelle	-0,66*
▪ Classe : nom	-0,30
▪ Ajout de voyelle(s)	-0,25
▪ Remplacement d'une voyelle par une consonne	-0,54*
▪ Remplacement d'une consonne par une voyelle	-0,52*
Partie B du test de traduction (congénères en contexte)	
▪ Classe : adjectif	-0,38
▪ Effacement de voyelle(s)	0,30
▪ Remplacement d'une voyelle par une consonne	-0,30
▪ Remplacement d'une consonne par une autre consonne	0,25
▪ Remplacement d'une consonne par une voyelle	-0,27
Ensemble des résultats (A et B) du test de traduction	
▪ Remplacement d'une voyelle par une consonne	-0,41*
▪ Remplacement d'une consonne par une voyelle	-0,38*

* $p < ,05$

En observant globalement le tableau 4.5, nous remarquons que les coefficients de corrélation pour la partie B du test ne sont pas significatifs alors que cinq sur sept pour la partie A le sont. Cela nous porte à croire, encore une fois, que le contexte aurait peut-être agi comme distracteur plutôt que comme agent facilitant la reconnaissance. Parmi les six corrélations de la partie A du test de traduction (hors contexte), nous remarquons également que quatre résultats sur six se situent entre -0,51 et -0,54, alors que dans la partie B dudit test (en contexte), nous ne retrouvons aucune corrélation plus forte que -0,38. Les variables indépendantes étudiées ont donc possiblement eu une relation plus étroite avec la reconnaissance des congénères hors contexte.

La façon la plus simple d'analyser les résultats du tableau 4.5 de la page précédente est d'aborder individuellement les variables présentées au chapitre III et de comparer leur relation avec le contexte. À partir de ceci, nous comparons nos résultats avec ceux de Moss (1992). Il est à noter cependant qu'elle semble avoir

analysé ses variables uniquement en fonction des résultats globaux du test de traduction et non de façon séparée comme nous (hors contexte en opposition à en contexte). Il nous est donc quelque peu difficile de comparer certains de nos résultats avec les siens.

La première variable concernait la longueur du mot en français. Tout comme dans l'étude de Moss (1992) et dans notre première étude préliminaire, aucune corrélation directe n'a été trouvée entre cette variable et la reconnaissance des congénères, le coefficient étant très faible et non significatif. Cela nous étonne tout de même un peu puisque nous croyions, à la suite des études de Limper (1932) et de Browne (1982), que plus le mot était long, plus le contexte interne fournissait des indices permettant de reconnaître le congénère.

La deuxième variable portait sur la différence orthographique entre le congénère français et sa contrepartie anglaise rappelée en mémoire. Cette variable, qui se subdivisait en plusieurs niveaux, n'a donné de corrélations significatives que hors contexte : le nombre de lettres différentes a donné un coefficient de -0,51 et la différence proportionnelle de -0,66. Ces deux niveaux de la variable entretiennent donc une relation négative avec la reconnaissance des congénères hors contexte. Autrement dit, lorsqu'ils augmentent, la reconnaissance des congénères diminue. Par exemple, un congénère de quatre lettres dont deux sont différentes de sa contrepartie anglaise, et contenant donc 50 % de changement (ex. *prix/price*), serait plus difficile à reconnaître qu'un mot de dix lettres contenant lui aussi deux lettres différentes, soit 20 % de changement (ex. *compagnons/ companions*) et ce, même si la variation (en nombre) est la même. Les corrélations nous indiquent donc que plus le nombre de lettres différentes augmente ou encore plus la proportion en pourcentage de différences est grande, moins le mot est reconnaissable.

Ces deux corrélations n'ont pas donné de résultats significatifs dans la partie B du test de traduction, le contexte venant peut-être interférer. Cependant, lors de notre première étude préliminaire où les congénères étaient en contexte, les corrélations y étaient significatives. En effet, relativement à la variable portant sur la

quantité de changements orthographiques, nous avons obtenu quatre corrélations significatives : nombre de lettres différentes (-0,20), nombre de lettres ajoutées de l'anglais au français (-0,28), nombre total de changements (-0,35) et pourcentage de changements (-0,44). Cela nous porte à croire que la tâche de traduction est beaucoup plus exigeante que celle consistant à surligner des congénères dans un texte. Du côté de Moss (1992), pour ce qui est du nombre de lettres différentes, elle n'a obtenu qu'une faible corrélation négative, mais non significative, ce qui ne concorde pas avec la nôtre. Cependant, pour ce qui est de la différence proportionnelle, elle obtient une corrélation négative très marquée. Cela nous semble un peu étrange puisque, logiquement, la différence proportionnelle est établie à partir du nombre de lettres différentes. Par conséquent, les deux corrélations auraient dû être quelque peu similaires. À ce sujet, Moss (1992) ne donne aucun détail sur la façon utilisée pour codifier et pour traiter ses données.

La troisième variable, soit la classe de mot, donne elle aussi des corrélations assez différentes, bien que faibles quant à la valeur de p . Selon les résultats de Moss (1992), les noms seraient plus faciles à reconnaître que les adjectifs et les adjectifs plus faciles que les verbes. Nos résultats ne concordent pas avec les siens : pour la partie hors contexte, les noms seraient difficiles à reconnaître (-0,30), les autres classes n'ayant donné aucune corrélation suffisamment forte. En contexte, ce sont les adjectifs qui semblent être difficiles à reconnaître (corrélation de -0,38 peu significative), alors que hors contexte, la corrélation est presque nulle. En fait, ce qui est intéressant, c'est que, hors contexte, la classe du mot devrait importer peu puisqu'elle ne prend son sens réel que dans une phrase. Ce résultat ne confirme pas non plus celui obtenu lors de l'étude préliminaire « Héros au cinéma et dans la vraie vie... » où la corrélation était presque nulle. Il est possible que d'autres variables, de type orthographique par exemple, aient eu une relation plus importante avec la reconnaissance ou encore aient influencé celle-ci. Pour ce qui est des résultats du test entier, de façon globale, aucune classe de mots n'a donné de corrélations suffisamment fortes, nous indiquant qu'il n'existe probablement aucune relation entre la variable portant sur la classe de mot et la reconnaissance des congénères.

La quatrième et dernière variable étudiée portait sur le type de changement orthographique. Plusieurs niveaux de cette variable n'ont donné aucune corrélation significative dans aucune partie du test : la première lettre différente, la dernière lettre différente, le remplacement d'une voyelle par une autre, l'ajout de consonnes et l'effacement de consonnes. Dans son étude, Moss (1992) a découvert que les congénères étaient plus faciles à reconnaître lorsque la première et la dernière lettres du mot étaient identiques dans les deux langues et qu'ils étaient plus faciles à reconnaître lorsque la dernière lettre changeait plutôt que la première. Dans notre étude, les corrélations relatives à ces critères (ou niveaux) étaient trop faibles pour que nous en tenions compte. Par contre, lors de notre première étude préliminaire, nous avons obtenu quelques corrélations significatives : 2^e lettre du mot différente (-0,24), 3^e lettre du mot différente (-0,22) et dernière lettre du mot différente (-0,37). Notre test de traduction en contexte ne confirme donc pas les résultats obtenus préalablement. Cependant, d'autres critères ont donné davantage d'information.

En effet, les voyelles et les consonnes sont les niveaux de la dernière variable qui ont apporté le plus d'informations, même si parfois un peu contradictoires. Les résultats du tableau 4.5 (voir p. 85) montrent que, hors contexte, la reconnaissance des congénères diminue lorsque le lecteur doit ajouter des voyelles au mot français pour l'associer à sa contrepartie anglaise (ex. *prononce/pronounce*), alors qu'en contexte, la reconnaissance augmente lorsque le lecteur doit retirer des voyelles au mot français (ex. *représente/represent*, *lampe/lamp*) ou lorsqu'une consonne est remplacée par une autre (ex. *risque/risk*). Selon l'étude de Moss (1992), parmi les différences sur le plan des lettres, c'est l'effacement de voyelles qui cause le plus de difficultés (taux de réussite de 32 %) alors que l'effacement de consonnes serait le plus facile (taux de réussite de 90 %), ce qui ne concorde pas avec nos résultats. Dans les deux situations (hors contexte et en contexte, voir tabl. 4.5), la reconnaissance diminue lorsqu'une voyelle est remplacée par une consonne (ex. *étranger/stranger*) (r : -0,54 et de -0,30), et lorsqu'une consonne est remplacée par une voyelle (ex. *introduit/introduce*) (corrélations de -0,52 et de -0,27). Ces résultats ne viennent pas confirmer ceux obtenus lors de notre étude préliminaire. Il est intéressant de

faire ressortir ici que, tel qu'il a été mentionné au point 4.1.1, un squelette sémantique divergent (c'est-à-dire ne contenant pas les mêmes consonnes ou le même nombre de consonnes) diminue la reconnaissance du mot. C'est la raison pour laquelle les variables relatives à la voyelle remplacée par une consonne et la consonne remplacée par une voyelle se retrouvent dans les deux parties du test, et par conséquent dans les résultats portant sur l'ensemble du test de traduction (r : -0,41 et -0,38).

Enfin, tel qu'il a été mentionné précédemment, seulement deux variables se retrouvent dans les résultats globaux du test de traduction (congénères hors contexte et en contexte calculés ensemble) : lorsqu'une voyelle est remplacée par une consonne et lorsqu'une consonne est remplacée par une voyelle. Dans les deux cas, les corrélations sont négatives et significatives. Autrement dit, lorsque ces différences sont présentes, la reconnaissance des congénères diminue. Si nous reprenons le concept du squelette sémantique, ces corrélations nous indiquent à nouveau qu'il est essentiel d'enseigner aux élèves à reconnaître ces types de changements.

4.2.1.2 Régressions multiples

Les corrélations présentées précédemment ont été calculées individuellement. Nous avons donc décidé de soumettre nos données à une analyse par des calculs de régressions linéaires multiples, méthode descendante, à l'aide du logiciel SPSS. Tel qu'expliqué précédemment, ce type de calcul consiste à mettre en relation toutes les variables, puis à sélectionner un sous-ensemble de variables en éliminant une par une les variables indépendantes les moins significatives. Nous avons choisi de procéder à ce calcul supplémentaire, car il constitue une façon de tester plus stricte que les corrélations individuelles et qu'ainsi cette analyse devrait être plus fiable que les calculs individuels.

Pour les corrélations hors contexte (partie A du test de traduction), la seule variable prédisant toujours la reconnaissance des congénères est celle concernant la différence proportionnelle. Cette variable était également la plus forte lors du calcul

de corrélation individuelle. Ainsi, la régression multiple confirme la corrélation individuelle. En contexte (partie B du test de traduction), aucune variable n'est sortie significative de ce type de calcul, ce qui n'est pas surprenant puisque même les corrélations simples n'ont pas donné de coefficients significatifs. Pour les résultats globaux, la seule variable demeurée significative est le remplacement d'une voyelle par une consonne. Cette variable sert donc de prédiction quant à la difficulté de reconnaissance des congénères interlinguaux. Le remplacement d'une voyelle, étant porteuse de sonorité, par une consonne, qui est porteuse de sens, confondrait donc le lecteur.

4.2.1.3 Comparaison synthèse avec l'étude de Moss (1992)

Tel que vu précédemment, certains de nos résultats correspondent à ceux obtenus par Moss (1992). Afin de faire un bilan des informations présentées, nous comparons sous forme de tableau les résultats de notre test de traduction avec ceux obtenus par Moss (1992). Nous rappelons que Moss (op. cit.) ne fait aucune distinction entre ses résultats provenant de la partie de son test hors contexte et ceux en contexte, à l'exception de la réussite globale dans chacune des parties. Par souci de précision, nous présentons pour chaque variable nos résultats en fonction de la partie du test où les congénères sont hors contexte (HC), en contexte (EC) et du résultat global des deux parties ensemble (RG).

Tableau 4.6
 Comparaison des résultats du test de traduction de Moss (1992) et du nôtre

Variables	Résultats obtenus par Moss (1992)	Résultats obtenus dans notre étude
Longueur du mot	RG : Aucune corrélation	HC, EC, RG : aucune corrélation significative
Nombre de lettres différentes	RG : Corrélation non significative	HC (r : -0,51) : plus le nombre de lettres différentes augmente, moins le congénère est reconnu EC, RG : corrélations non significatives
Différence proportionnelle	RG : Corrélation négative très marquée : plus la proportion de différences augmente, moins le congénère est reconnu	HC (r : -0,66) : plus la proportion de différences augmente, moins le congénère est reconnu EC, RG : corrélations non significatives
Différence(s) de lettre initiale ou finale	RG : Les congénères ayant les mêmes première et dernière lettres sont plus facilement reconnaissables. Les congénères dont la dernière lettre est différente sont plus faciles à reconnaître que ceux dont la première lettre diffère.	HC, EC, RG : aucune corrélation significative
Différence(s) sur le plan des voyelles et des consonnes	RG : L'addition ou l'effacement de voyelles nuit davantage à la reconnaissance des congénères que l'addition ou l'effacement de consonnes. L'effacement de consonnes ne gêne pratiquement pas la reconnaissance (90 % de réussite). (les différences sur le plan <u>des voyelles</u> prédisent la non-reconnaissance)	HC : lorsqu'une voyelle est remplacée par une consonne, (r : -0,54) et une consonne par une voyelle (r : -0,52), ou que plusieurs différences surviennent sur le plan des voyelles et des consonnes (r : -0,51), la reconnaissance diminue. EC : corrélations non significatives. RG : lorsqu'une voyelle est remplacée par une consonne (r : -0,41) et une consonne par une voyelle (r : -0,38), la reconnaissance diminue. (les différences sur le plan <u>des consonnes</u> prédisent la non-reconnaissance)
Classe du mot	RG : Les noms sont plus faciles à reconnaître que les adjectifs et les adjectifs sont plus faciles que les verbes.	HC : En présence d'un nom, la reconnaissance diminue (r : -0,30). Les autres corrélations sont non significatives. EC : En présence d'un adjectif, la reconnaissance diminue. RG : Aucune corrélation significative.
Contexte	HC : le taux de succès est de 45 % EC : le taux de succès est de 67 % (succès <u>plus grand</u> en contexte)	HC : le taux de succès est de 70 %. EC : le taux de succès est de 55 %. (succès <u>moindre</u> en contexte)

En somme, bien qu'il soit difficile de comparer nos résultats avec ceux de Moss (1992), vu qu'elle n'a pas donné les résultats séparément pour la partie de son test hors contexte et en contexte, certains résultats globaux concordent. Il est à noter que, selon notre étude, les variables qui peuvent prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères ne sont pas toujours les mêmes selon qu'il y a présence ou absence d'un contexte. Les corrélations que nous avons obtenues ne sont pas de même force ni également significatives dans les deux parties du test. Comme Moss (op. cit.) ne donne que des résultats globaux, nous devons demeurer prudente dans notre façon d'expliquer le tableau 4.6.

Le tableau 4.6 met principalement en lumière le fait que la longueur du mot et le nombre de lettres différentes ne semblent pas être en relation avec la reconnaissance des congénères puisque les corrélations ne sont pas significatives, ni dans l'étude de Moss (op. cit.) ni dans la nôtre. Par ailleurs, certaines autres corrélations sont contradictoires : selon Moss (op. cit.), les noms seraient les plus faciles à reconnaître, alors que dans notre étude, les résultats globaux n'indiquent aucune relation. Certaines différences entre nos résultats sont peut-être dues aux langues utilisées (espagnol/anglais dans l'étude de Moss, et français/anglais dans notre étude). Par exemple, l'espagnol s'appuie fortement sur les voyelles pour déterminer le genre des noms, alors que le français n'utilise pas ce type de distinctions : ceci constitue un indice important quant à la nature du mot rencontré. Il devient aussi de plus en plus manifeste que les différences entre notre étude et celle de Moss (op. cit.) relèvent surtout du niveau en L1 et en L2 des sujets ayant passé les tests. Leur développement cognitif et linguistique peut avoir joué un rôle : des jeunes de première secondaire sont certainement moins habiles en lecture et possèdent probablement moins de stratégies de lecture que des étudiants en première année d'université. Cela rejoint l'idée de Piaget (1987) sur le passage de la pensée concrète à la pensée formelle, qui ne survient pas avant l'âge de 12 ans, soit l'âge de nos participantes. Cela rejoint également l'idée de Cummins (1980) sur les deux types de compétences : en ce qui concerne la deuxième compétence, qui touche la dimension intellectuelle et cognitive (CALP ou *cognitivie academic language*

proficiency), nos élèves ne peuvent avoir atteint le même niveau réflexif par rapport à la langue que ceux de Moss (1992). Si tel est le cas, il apparaît encore plus manifeste qu'une approche axée sur les congénères interlinguaux pourrait fournir aux élèves plus jeunes des stratégies supplémentaires les amenant à être encore plus efficaces en lecture.

4.2.2 Le test de temps de réaction

Le deuxième test de notre étude principale portait sur une tâche de décision lexicale. Les résultats de cette partie de l'étude ont été fournis par le programme *Reaction Time Test Builder* sous deux formes : la réussite (au même titre que dans le test de traduction, mais dans un contexte où l'élève a peu de temps pour réfléchir puisque le temps est compté) et la rapidité de la réponse en millisecondes. Cette partie de notre étude visait principalement à répondre à notre première question de recherche, à savoir si la reconnaissance en temps réel des congénères pouvait être prédite par des variables lexicales (ex. classe du mot, différences orthographiques), et à notre troisième question de recherche, à savoir si ces mêmes variables pouvaient également prédire la rapidité de reconnaissance des élèves. Une fois tous les résultats transférés dans le tableur électronique, nous avons calculé le taux et la moyenne de rapidité et l'écart type, puis nous avons calculé les corrélations en lien avec les variables retenues.

De façon générale, en comparant les totaux de bonnes réponses par congénère ainsi que les moyennes de réussite de reconnaissance par congénère, nous constatons que les résultats sont éparpillés (voir app. F, p. 152). L'adjectif « fautif » a été le plus difficile à reconnaître : seulement 3 élèves sur 21 l'ont reconnu, soit 14,29 % du groupe. Il posait donc particulièrement problème et ce, même si sa contrepartie anglaise était relativement similaire (*fautif/faulty*) et fréquente (liste des 2000 familles de mots les plus fréquentes). À l'opposé, les cinq congénères « complète », « général », « habitude », « hôpital » et « observer » (adjectifs, noms et verbe) ont été reconnus par toutes les élèves sans exception, soit 100 % du groupe, et ce, même si certains contenaient quelques différences orthographiques

(ex. *habitude/habit*, *hôpital/hospital*). En ce qui concerne le groupe, la moyenne est de 75 %, ce qui s'avère légèrement plus élevé que la moyenne du test de traduction pour la partie hors contexte (70 %). Cela nous indique qu'environ trois fois sur quatre, les sujets sont parvenus à reconnaître les congénères hors contexte. Comme il est moins exigeant sur le plan cognitif de sélectionner un congénère reconnu que de traduire ce congénère, cela explique peut-être la légère hausse dans le test de temps de réaction. Étant donné le faible écart entre les résultats du test de traduction et du test de réaction, nous considérons que le deuxième test confirme le premier. L'écart-type, quant à lui, va de 0 % à 51 % de dispersion de part et d'autre de la moyenne. Cet indice statistique donne un aperçu de la différence d'écart dans les résultats pour un même mot.

En observant maintenant les résultats par élève plutôt que par congénère, les résultats s'étendent de 11 bonnes réponses sur 30 (37 % de réussite) à 29 bonnes réponses sur 30 (97 % de réussite). La différence de 60 % nous informe que certaines élèves étaient donc plutôt faibles, alors que d'autres étaient très fortes, compte tenu du groupe. Par conséquent, nous constatons que le groupe n'était pas homogène. Lorsque nous observons l'écart-type, la dispersion de part et d'autre de la moyenne va de 18 % à 49 %. Cet indice statistique nous donne un aperçu de la différence de compétence entre les meilleurs et les moins bons sujets, en regard de ce que nous avons mesuré. Cette variabilité se produit malgré le fait que toutes les élèves ont une expérience antérieure et une formation similaires en L2.

Sur le plan du temps de réaction, la rapidité par congénère passe de 950 msec. pour le mot « général » à 1680 msec. pour le verbe « contiennent » (*voir* app. F, p. 152). La différence qui existe entre ces mots s'explique peut-être par le fait que certains mots étaient probablement connus des élèves alors que d'autres ne l'étaient pas (Yang, 1997). Ceci pourrait signifier que ce n'est pas un problème de reconnaissance, mais bien un problème de connaissance. Par ailleurs, selon Perfetti et Roth (1981), la vitesse moyenne d'un lecteur en L1 ou d'un lecteur bilingue avancé est de 850 msec. Nos sujets ont donc été relativement lents pour chacun des mots, ce qui s'explique par leur niveau peu avancé en L2. La différence relativement

élevée de 738 msec. entre le congénère le plus rapidement lu et celui le plus lentement lu, nous indique que les mots étaient plutôt difficiles à reconnaître pour nos sujets. L'écart-type quant à lui s'étend de 0,20 à 1,28, indiquant que les résultats varient modérément par rapport à la moyenne.

Lorsque nous comparons les élèves entre elles, la différence en msec. s'élargit. Si nous comparons les résultats par élève plutôt que par congénère, la moyenne passe de 808 msec. à 2358 msec., une différence marquée de 1550 msec. Cela nous indique, encore une fois, que le groupe n'est pas homogène puisque certaines élèves sont aussi rapides que des lecteurs bilingues, alors que d'autres élèves sont très lentes. Par conséquent, bien que les élèves aient des rythmes de lecture assez variés, ces rythmes ne fluctuent pas de la même façon, c'est-à-dire pour les mêmes congénères, puisque la différence de moyenne par mot est moindre que celle par élève.

Par ailleurs, le succès et le temps de réaction ne vont pas nécessairement de pair : « [...] la durée du temps et le score (sic) de réussite, ce dernier étant interprété comme indice de compréhension, peuvent évoluer différemment » (Reinwein, 1996). Pour vérifier les différences de classement de temps de réaction et de succès, nous avons transcrit les résultats de succès et de temps de réaction des élèves dans le tableau 4.7 ci-après. La partie de gauche du tableau regroupe les résultats selon l'ordre décroissant de réussite des élèves tandis que la partie de droite contient les mêmes informations, mais cette fois classées en ordre croissant de temps de réaction. Nous avons ajouté des flèches pleines et pointillées afin d'illustrer certaines différences entre l'ordre de réussite et l'ordre de temps de réaction des élèves.

Tableau 4.7
 Comparaison du rang de réussite et du rang de temps de réaction

Rang (succès)	Élève	Succès (%)	Temps de réaction moyen (msec.)	Rang (temps de réaction)	Élève	Succès (%)	Temps de réaction moyen (msec.)
1	É1	97	892	1	É14	87	808
2	É18	93	2045	2	É1	97	892
3	É8	90	1587	3	É6	86	902
4	É9	90	1858	4	É11	80	919
5	É14	87	808	5	É7	77	916
6	É17	87	937	6	É17	87	937
7	É6	86	902	7	É15	63	1037
8	É11	80	919	8	É3	63	1067
9	É20	79	1609	9	É16	70	1078
10	É7	77	916	10	É19	37	1094
11	É5	77	1572	11	É21	73	1144
12	É2	77	1653	12	É13	76	1171
13	É13	76	1171	13	É10	37	1529
14	É4	76	2358	14	É5	77	1572
15	É21	73	1144	15	É8	90	1587
16	É16	70	1078	16	É20	79	1609
17	É15	63	1037	17	É2	77	1653
18	É3	63	1067	18	É9	90	1858
19	É19	37	1094	19	É18	93	2045
20	É10	37	1529	20	É4	76	2358

Les flèches permettent de comparer la position de quelques élèves entre leur succès et leur temps de réaction. Par exemple, l'élève au 1^{er} rang en termes de taux de réussite (É1) se retrouve 2^e en termes de temps de réaction. L'élève en 2^e position sur le plan de la réussite (É18) se retrouve 19^e sur le plan de la rapidité. La 3^e (É8) devient 15^e et ainsi de suite. Cette comparaison montre que les élèves ayant le mieux excellé en termes de succès ne sont pas nécessairement les plus rapides. Ainsi, le sujet É18 a des moyennes de réussite et de temps plus élevées que celles du groupe (réussite : 93 %, temps : 2045 msec.), c'est-à-dire qu'elle a mieux réussi

en étant plus lente que les autres. Ce délai de lecture indique peut-être un temps de réflexion plus profond (*deep processing*) où l'élève s'assure de sa réponse avant de la donner. À l'opposé, l'élève É15 a obtenu 63 % de réussite et a mis 1037 msec. en moyenne pour répondre. Elle est donc plus rapide que la moyenne du groupe, mais obtient un succès beaucoup plus bas. Une élève réellement forte en français obtiendrait probablement un haut taux de réussite et une basse moyenne de rapidité (ex. réaction avoisinant les 850 msec. par mot). Comme il semblait y avoir une tendance inversée entre les deux classements du tableau, nous avons vérifié cette tendance à l'aide d'une corrélation : celle-ci s'est avérée faible et non significative.

À l'inverse, les traits pointillés nous montrent que les élèves ayant obtenu les taux de succès les plus bas ne sont pas nécessairement les plus lentes. Par exemple, les élèves É10 et É19 sont arrivées en dernière place sur le plan de la réussite, mais se sont classées respectivement 13^e et 10^e sur le plan de la rapidité. Les élèves É3 et É15 se sont retrouvées avant-dernières en termes de réussite, mais se sont classées respectivement 8^e et 7^e en termes de temps de réaction. Le succès et la rapidité ne vont donc pas nécessairement de pair. De deux choses l'une, soit certaines élèves ont mis l'accent sur le temps qui était calculé plutôt que de se concentrer sur la reconnaissance des congénères, causant ainsi des erreurs de frappes, soit elles ne connaissaient réellement pas les mots qui apparaissaient à l'écran, ce qui confirmerait que leur lexique est peu développé.

Revenons aux résultats par congénère plutôt que par élève. À partir des résultats de réussite et de rapidité obtenus, nous avons calculé les corrélations afférentes à l'aide du site internet sur les statistiques de William Lowry (VassarStats), puis nous avons relevé les plus intéressantes, c'est-à-dire les plus fortes ($r > 0,25$) et les plus significatives ($p < 0,05$). Nous les avons transcrites dans le tableau 4.8 ci-après.

Tableau 4.8

Résultats des corrélations du test de temps de réaction entre le succès, la rapidité de reconnaissance des congénères et certaines variables lexicales

Variables	r
Corrélations entre <u>le succès</u> de reconnaissance du congénère et les variables suivantes :	
▪ Longueur du mot en français	-0,33*
▪ Consonne ajoutée	-0,41*
Corrélations entre <u>la rapidité</u> de réaction en msec. et les variables suivantes :	
▪ Nombre de lettres différentes	0,39*
▪ Différence proportionnelle	0,35*
▪ Classe : adverbe	0,32*
▪ Dernière lettre différente	0,40*
▪ Voyelle remplacée par une autre voyelle	0,33*
▪ Consonne effacée	0,37*

* $p < ,05$

Dans le tableau 4.8, nous avons séparé les données en deux groupes. Le premier groupe de corrélations a trait au succès de reconnaissance des congénères alors que le deuxième a trait à la rapidité de réaction. En observant les groupes, nous remarquons que les variables qui prédisent le succès ne sont pas les mêmes que celles qui prédisent la rapidité de réaction. Cependant, comme les résultats de succès et de temps de réaction donnent un classement différent, tel qu'il a été vu au tableau 4.7 (voir p. 96), ces deux variables ne vont pas nécessairement de pair. Nous remarquons également, dans le tableau 4.8, que les corrélations en lien avec le succès sont négatives, alors que celles en lien avec la rapidité sont positives.

Pour le premier groupe de données en lien avec le succès, nous avons été étonnée de constater que seulement deux variables entraînent en relation avec la reconnaissance. Nous nous attendions, à la suite du test de traduction hors contexte, à ce qu'une augmentation du nombre de lettres différentes ou du pourcentage de changements corresponde à une diminution de la reconnaissance. Nous nous attendions également à ce qu'un ajout de voyelles, un remplacement d'une voyelle par une consonne et vice-versa prédisent une non-reconnaissance des congénères. Il est possible que le facteur temps ait eu une influence sur le niveau de stress des élèves, faisant en sorte que la relation entre certaines variables lexicales et la reconnaissance des congénères soit moins claire. Nous avons tout de même obtenu quelques

corrélations plus significatives que les autres. Ainsi, selon les corrélations en lien avec le succès présentées au tableau 4.8 (voir p. 98), plus le congénère en français est long, moins il est reconnu ($r : -0,33$). C'est d'ailleurs la première fois (entre la première étude préliminaire, le test de traduction et le test de temps de réaction) que cette variable montre une quelconque relation avec la reconnaissance des congénères. Les congénères plus longs seraient donc moins reconnus que les autres dans un contexte où le temps est calculé. Le même phénomène se produit lorsque le mot anglais contient davantage de consonnes que le mot français : la réussite est moindre ($r : -0,41$). Dans ce cas-ci, nous avons vu déjà dans notre étude préliminaire et dans le test de traduction que, lorsqu'il y avait des différences sur le plan des consonnes (ajout, effacement ou remplacement), la reconnaissance diminuait. Le test de temps de réaction appuie donc cette hypothèse disant que les consonnes sont porteuses du squelette sémantique des mots.

Le deuxième groupe de données a trait à la rapidité de réaction. En observant les données dans le tableau 4.8, nous constatons que les corrélations sont toutes positives, ce qui nous indique que les variables évoluent dans la même direction, soit de façon croissante. Le temps de lecture des élèves a donc été plus long pour les sept niveaux de variables présentés. En effet, dans notre base de données, nous avons attribué le chiffre 1 à chaque mot qui correspondait à la variable visée, et 0 dans le cas contraire (ce que nous appelons une « *dummy variable* »). Quant à la rapidité de lecture, plus le nombre en msec. obtenu était petit, plus l'élève était rapide et inversement. Une corrélation positive indique donc que la présence de la variable a ralenti la lecture.

Ainsi, la corrélation positive à 0,32 dans le cas des adverbes nous indique que lorsque la donnée augmente par la présence d'un adverbe, celle du temps de réaction augmente aussi, nous informant que les élèves ont lu plus lentement les adverbes que les mots d'autres classes (noms, verbes ou adjectifs). Il est à noter cependant qu'un seul adverbe n'a été utilisé et qu'il était particulièrement long : le nombre de lettres a pu influencer les résultats obtenus (variable à retester ultérieurement). Le même phénomène se produit pour la quantité de différences (en

nombre ou en proportion) entre les congénères français et anglais : lorsque cette quantité augmente, le temps de lecture est plus long (en nombre, $r : 0,39$ et en proportion, $r : 0,35$). De plus, lorsque la dernière lettre d'un congénère est différente ($r : 0,40$), lorsqu'une voyelle est remplacée par une autre voyelle dans la L1 ($0,33$) et lorsqu'une consonne est effacée en anglais ($0,37$), la lecture est plus lente. Ces deux dernières variables confirment les dires de McConkie et Zola (1981) et de Rayner et Bertera (1979) (cités dans Koda, 1997, p. 36) affirmant que la rapidité de lecture peut être considérablement affectée par l'absence d'une seule lettre dans un mot. Ainsi, une voyelle remplacée (elle peut sembler au premier coup d'œil être manquante) et une consonne en moins dans un congénère anglais prédiraient un ralentissement de la lecture.

Ce qui est intéressant à noter dans le tableau 4.8 (*voir p. 98*) par rapport à la rapidité de réaction, c'est que les six corrélations sont relativement égales. Aucun résultat ne se démarque particulièrement. Cela nous laisse croire que la lecture est relativement régulière, et que le lecteur rencontrant une variable l'obligeant à réfléchir davantage ralentira son rythme aussi de façon régulière. De façon globale, les élèves, sachant que leur temps était compté, ont systématiquement recouru à un temps de réflexion presque équivalent pour les congénères difficilement et facilement reconnaissables.

Un deuxième point très intéressant capte notre attention. En comparant les résultats du tableau 4.8 avec les résultats de notre étude préliminaire « Héros au cinéma et dans la vraie vie » (*voir tabl. 4.5, p. 85*) et avec les résultats du test de traduction (*voir tabl. 4.7, p. 96*), nous constatons qu'encore une fois les différences sur le plan des consonnes prédisent la non-récognition des congénères. Cette information vient donc confirmer qu'il y a bel et bien une relation entre une différence orthographique sur le plan des consonnes et la reconnaissance des congénères interlinguaux.

Enfin, tout comme pour le tableau 4.1 (*voir p. 69*), nous avons voulu revoir les corrélations obtenues au tableau 4.8 (*voir p. 98*) à l'aide de régressions linéaires

multiples, méthode descendante, à l'aide du logiciel SPSS. Les corrélations relatives au succès, soit la longueur du mot en français et l'ajout de consonnes, sont toutes deux demeurées significatives à la suite de ce nouveau calcul, c'est-à-dire que leur signifiante se trouvait sous le seuil du 0,05. Pour ce qui est du temps de réaction, les deux variables qui sont demeurées significatives sont la classe adverbale (à retester) et l'effacement de consonnes. Nous constatons donc que les consonnes peuvent prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères interlinguaux.

4.3 Synthèse

Afin de conclure ce chapitre, nous reprenons nos trois questions de recherche et résumons les principales réponses ou pistes de réponses obtenues pour chacune d'elles.

4.3.1 Réponses aux deux premières questions de recherche

Tout au long du chapitre, nous avons analysé la relation qui pouvait exister entre nos variables et la reconnaissance des congénères hors contexte comme en contexte. Nous répondrons donc à nos deux premières questions de recherche simultanément puisqu'elles sont étroitement reliées. Nous souhaitons d'abord rappeler notre première question de recherche, qui portait sur les variables lexicales pouvant prédire la reconnaissance des congénères :

Des aspects formels tels que la longueur du mot, le nombre de lettres différentes entre le français et l'anglais, la proportion de changement entre les deux langues, la classe du mot, une première et une dernière lettres identiques ou différentes ainsi que des différences sur le plan des voyelles ou des consonnes peuvent-ils prédire la reconnaissance des congénères français?

Notre deuxième question de recherche, quant à elle, portait sur la relation que le contexte peut entretenir avec la reconnaissance des congénères. Elle se lisait comme suit :

La présence (ou l'absence) d'un contexte sémantique peut-elle prédire la reconnaissance des congénères français?

Afin d'avoir un portrait global des résultats obtenus pour ces deux questions de recherche, nous résumons dans le tableau 4.9 les relations entre la reconnaissance des congénères et chaque variable de la première question en fonction de l'absence ou de la présence d'un contexte et en fonction des tests passés. Nous n'y reprenons que les variables retenues pour l'étude principale (certaines variables utilisées lors des études préliminaires n'ont pas été reprises dans l'étude principale). L'abréviation A/R (aucune relation) utilisée dans le tableau signifie qu'il n'y a aucune relation significative entre la reconnaissance des congénères et la variable ciblée. Par significative, nous entendons les corrélations dont le p est plus petit que 0,05. Nous avons inscrit également celles qui étaient près de l'être, car elles indiquent tout de même la tendance que prend le niveau de variable concerné.

Tableau 4.9
Bilan des relations possibles entre la reconnaissance
des congénères et les variables lexicales retenues

Niveaux des variables indépendantes	Hors contexte		En contexte	
	partie A du test de traduction	partie succès du test de temps de réaction	test « Héros au cinéma et dans la vraie vie... »	partie B du test de traduction
Longueur du mot français	A/R	Relation négative (-0,33*) : prédit la non-recognition ^a	A/R	A/R
Nombre de lettre(s) différente(s)	Relation négative (-0,51*) : prédit la non-recognition	A/R	Relation négative (-0,35*) : prédit la non-recognition ^a	A/R
Différence proportionnelle	Relation négative (-0,66*) : prédit la non-recognition ^a	A/R	Relation négative (-0,44***) : prédit la non-recognition ^a	A/R
Classe : nom	Relation négative (-0,30) : prédit la non-recognition	A/R	Relation positive (0,44***) : prédit la reconnaissance ^a	A/R
Classe : adjectif	A/R	A/R	A/R	Relation négative (-0,38) : prédit la non-recognition
Classe : verbe	A/R	A/R	Relation négative (-0,37**) : prédit la non-recognition	A/R
Classe : adverbe	A/R	A/R	A/R	A/R
Première lettre différente	A/R	A/R	A/R	A/R
Dernière lettre différente	A/R	A/R	Relation négative (-0,37**) : prédit la non-recognition	A/R
Ajout de voyelle(s)	Relation négative (-0,25) : prédit la non-recognition	A/R	A/R	A/R

Niveaux des variables indépendantes	Hors contexte		En contexte	
	partie A du test de traduction	partie succès du test de temps de réaction	test « Héros au cinéma et dans la vraie vie... »	partie B du test de traduction
Effacement de voyelle(s)	A/R	A/R	A/R	Relation positive (0,30) : prédit la reconnaissance
Remplacement d'une voyelle par une autre	A/R	A/R	A/R	A/R
Remplacement d'une voyelle par une consonne	Relation négative (-0,54*) : prédit la non-reconnaissance	A/R	A/R	Relation négative (-0,30) : prédit la non-reconnaissance
Ajout de consonne(s)	A/R	Relation négative (-0,44*) : prédit la non-reconnaissance ^a	Relation négative (-0,32*) : prédit la non-reconnaissance	A/R
Effacement de consonne(s)	A/R	A/R	A/R	A/R
Remplacement d'une consonne par une autre	A/R	A/R	A/R	Relation positive (0,25) : prédit la reconnaissance
Remplacement d'une consonne par une voyelle	Relation négative (-0,52*) : prédit la non-reconnaissance	A/R	A/R	Relation négative (-0,27) : prédit la non-reconnaissance

* p < ,05 ** p < ,001 *** p < ,0001

^a Corrélation demeurée significative avec SPSS

Par rapport à notre première question de recherche, ce que le tableau 4.9 fait principalement ressortir de ce quatrième chapitre, c'est que selon le type de tâche accomplie (identification ou traduction), ce ne sont pas les mêmes variables qui prédisent la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères interlinguaux. Cependant, cinq des niveaux de variables (et non les variables entières, voir p. 49-51) du tableau ont fourni, sur les quatre colonnes, deux corrélations négatives qui étaient significatives ou près de l'être, prédisant ainsi la non-reconnaissance des congénères : le nombre de lettre(s) différente(s), la différence proportionnelle, le remplacement d'une voyelle par une consonne, l'ajout de consonne(s) et le remplacement d'une consonne par une voyelle. Parmi ces corrélations, le seul

niveau qui, dans les deux colonnes, soit également demeuré significatif à la suite du test sur SPSS est la différence proportionnelle qui prédit, lorsque la différence augmente, la diminution de la reconnaissance des congénères interlinguaux. Ainsi, la différence entre les congénères français et anglais et les changements sur le plan des consonnes pourraient influencer la reconnaissance de ces mots. Il faudrait vérifier par une étude empirique s'il y a un lien réel de cause à effet.

En ce qui concerne la deuxième question de recherche en lien avec la présence ou l'absence de contexte, le tableau fait également ressortir quelques aspects intéressants. Si nous comparons les deux colonnes de gauche (hors contexte) entre elles, puis celles de droite (en contexte) entre elles, nous remarquons qu'aucun niveau de variable n'obtient deux corrélations significatives tel qu'indiqué par les astérisques de chaque côté du tableau. Les tests ne se confirment donc pas les uns les autres, ce qui nous indique que le contexte n'a pas nécessairement d'effet sur la reconnaissance des congénères, contrairement à nos attentes initiales. Cela relève peut-être du fait que le type de tâche demandée était différent (tâche de traduction comparativement à une tâche de réaction, tâche d'identification de mots dans un texte comparativement à une tâche de traduction de mots dans une phrase). Par ailleurs, il est à noter que, dans le test de traduction, nous avons obtenu un plus grand nombre de corrélations significatives hors contexte qu'en contexte (aucune corrélation significative en contexte comparativement à quatre hors contexte). Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que la traduction est une tâche analytique anti-globale où, par conséquent, le contexte ne jouerait qu'un rôle de moindre importance. Tel qu'expliqué précédemment dans le chapitre, nous croyons que le contexte dans la partie B du test de traduction a pu, jusqu'à un certain point, distraire les sujets plutôt que de les aider. Le contexte aurait donc joué un rôle mineur pour ce niveau d'apprenants dans la reconnaissance des congénères ciblés.

Pour ce qui est de la différence entre nos résultats et ceux obtenus par Moss (1992), trois points principaux ressortent. Premièrement, elle obtient un résultat similaire au nôtre quant au niveau de variable sur la différence proportionnelle : plus

la différence augmente, moins le congénère est reconnu. Deuxièmement, elle obtient une diminution de la reconnaissance lorsqu'il y a augmentation des différences sur le plan des voyelles. De notre côté, nous obtenons par contre une diminution lorsqu'il y a augmentation des différences sur le plan des consonnes. Cette différence de résultats peut être attribuée au fait que la langue espagnole s'appuie fortement sur les voyelles pour déterminer le genre des mots – les mots féminins se terminent en -a et ceux masculins en -o – ce qui fait que les apprenants de cette langue apprennent à porter particulièrement attention à ces voyelles. Cela a certainement eu un impact sur les résultats obtenus par Moss (1992). Troisièmement, une autre différence importante apparaît dans nos résultats respectifs : en termes de résultats à chaque partie du test de traduction, elle obtient une moyenne de 45 % hors contexte et de 67 % en contexte, alors que nous obtenons des résultats inverses, soit 70 % hors contexte et 55 % en contexte. Tel qu'expliqué précédemment, trois pistes pourraient être explorées afin d'expliquer ceci : 1- les connaissances antérieures des élèves et la possibilité que le contexte ait confondu les sujets en raison de leur lexique limité, 2- la possibilité que plusieurs réponses aient été possibles (polysémie) pour les mots hors contexte du test de traduction alors que le contexte joue un rôle plus restrictif, et, enfin, 3- la possibilité que les élèves aient davantage l'habitude d'utiliser une stratégie de lecture partant du mot vers le contexte (bottom-up), et ce, si elles utilisent des stratégies. Le niveau de développement de nos sujets était beaucoup plus élémentaire que celui des étudiants de Moss (op. cit.), ce qui appuie les hypothèses 1 et 3. À l'aide de tests appropriés, il serait intéressant d'explorer ces différentes pistes et de pousser plus loin la réflexion sur le sujet.

4.3.2 Réponses à la troisième question de recherche

Notre troisième et dernière question de recherche portait sur la relation qui existe entre certaines variables lexicales et le temps de réaction des sujets lorsqu'ils tentent de reconnaître des congénères interlinguaux. Elle se lisait comme suit :

Des aspects formels tels que la longueur du mot, le nombre de lettres différentes entre le français et l'anglais, la proportion de changements entre les deux langues, la classe du mot, une première et une dernière lettre identiques ou différentes ainsi que des différences sur le plan des voyelles ou des consonnes peuvent-ils prédire la *rapidité* (ou *l'aisance*) de reconnaissance des congénères français?

Les relations obtenues ont clairement indiqué que certains congénères ont été particulièrement longs à reconnaître alors que d'autres semblaient plus faciles. La reconnaissance a été plus lente lorsque le nombre de lettres différentes ou la différence proportionnelle augmentait, lorsque le congénère était un adverbe (variable à tester à nouveau avec un plus grand nombre de mots), lorsque la dernière lettre était différente, lorsqu'une voyelle était remplacée par une autre et lorsqu'une consonne était effacée. Les deux seuls niveaux de variables qui sont demeurés significatifs à la suite du test SPSS sont la classe adverbiale (0,32) et l'effacement de consonnes (0,37), indiquant que les sujets ont ralenti le rythme en leur présence. Encore une fois, nous remarquons que des changements sur le plan des consonnes prédisent la non-reconnaissance des congénères, ou du moins, un ralentissement dans le processus de reconnaissance chez le lecteur.

Enfin, nous avons montré que la rapidité ne va pas nécessairement de pair avec le succès. Les élèves les plus lents n'ont pas obtenu les plus basses notes quant à la précision des réponses et les plus rapides n'ont pas nécessairement obtenu les plus hautes notes de succès. Ce test démontre clairement qu'il y a bel et bien un processus de réflexion sous-jacent qui est rapide chez certains sujets et lent chez d'autres, sans lien direct avec le taux de réussite.

4.3.3 Synthèse générale

De façon globale, quelques niveaux des variables ont donné des relations intéressantes de façon récurrente. Premièrement, le nombre de lettres différentes et la différence proportionnelle ont prédit à deux reprises la non-reconnaissance des congénères ainsi qu'un ralentissement sur le plan de la rapidité de lecture. Deuxièmement, les consonnes, de différentes façons, ont aussi prédit la non-

reconnaissance des congénères, soit par un remplacement (avec une autre consonne ou avec une voyelle), soit par un ajout ou un effacement. Les différences sur le plan des consonnes sont donc davantage problématiques que les autres changements apparaissant entre les deux langues. Ces résultats amèneront un éclairage complémentaire aux autres études menées jusqu'à maintenant et aideront à donner aux congénères une place plus importante dans l'enseignement des langues secondes.

Tous les tests de notre étude semblent faire ressortir le rôle crucial joué par le niveau de développement cognitif des élèves, un rôle bien plus important que celui de toutes les variables impliquées. En effet, nos sujets étant en première secondaire, comparativement à ceux de Moss (1992) qui étaient en première année universitaire, leur répertoire lexical en L1 n'était certes pas très riche. Comme précisé précédemment, le sujet doit d'abord connaître le congénère dans sa L1 afin de pouvoir reconnaître sa contrepartie dans la L2. De plus, leurs habiletés en lecture (aisance, stratégies, etc.) n'étaient certainement pas aussi développées que chez des étudiants.

L'enseignement des congénères nous apparaît donc être un bon moyen pour accélérer le développement du vocabulaire en L2 des élèves de première secondaire, mais également pour élargir et enrichir leur vocabulaire en L1. En effet, l'habileté à reconnaître la signification de certains affixes et radicaux, ou encore à reconnaître des congénères, tout en étant conscients de l'existence de congénères défectifs et de faux congénères, amènera les élèves à mieux comprendre les deux langues qu'ils étudient et à s'exprimer avec plus de richesse et de précision. L'utilité d'enseigner les congénères n'est plus à remettre en question. Puisque le niveau de développement cognitif des élèves importe autant, il faut donc prévoir des méthodes d'enseignement répondant à leurs besoins et à leur niveau. Nous présenterons au chapitre V différentes implications pédagogiques possibles en fonction des résultats que nous avons obtenus. Nous tenterons également de préciser la place de ces implications dans le cadre de la réforme scolaire présentement en cours d'implantation en première secondaire dans toutes les écoles du Québec. Nous

présenterons ensuite les limites de notre étude, ainsi que quelques pistes intéressantes pour des études empiriques ultérieures. Nous terminerons en présentant une courte étude menée auprès d'enseignantes en langues première et seconde où nous avons testé leur capacité à reconnaître des congénères interlinguaux.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Au chapitre précédent, nous avons présenté et analysé nos différents résultats, et avons entamé une discussion. Dans le présent chapitre, nous approfondirons d'abord notre réflexion sur les résultats obtenus en présentant différentes implications pédagogiques entrevues (5.1). Nous discuterons ensuite de la place que ces implications pédagogiques pourraient occuper dans la réforme scolaire en cours d'implantation au Québec et aborderons brièvement les dimensions linguistique, culturelle et stratégique du nouveau programme de FL2 (5.2). Puis, nous présenterons les limites de l'étude que nous avons poursuivie (5.3) et exposerons quelques recherches ultérieures possibles en lien avec la présente recherche (5.4). Finalement, nous testerons la perception d'enseignantes en langue quant à l'identification des congénères afin de connaître la faisabilité de l'implantation d'une approche par congénères tel que nous le recommandons à la suite des résultats obtenus (5.5). La synthèse finale permettra de résumer les informations abordées dans le présent chapitre (5.6).

5.1 Les implications pédagogiques

L'intention de notre recherche était d'identifier les variables lexicales et contextuelles pouvant prédire la reconnaissance (ou la non-reconnaissance) ainsi que la rapidité de reconnaissance des congénères interlinguaux en FL2. Nous reviendrons donc sur les résultats ayant apporté des réponses à nos questions de recherche, puis proposerons quelques recommandations pédagogiques que nous croyons appropriées.

5.1.1 Implications pédagogiques en fonction des variables ayant une relation avec la reconnaissance des congénères

5.1.1.1 La quantité de différences interlinguales

Le nombre de lettres différentes et la différence proportionnelle ont semblé nuire à la reconnaissance des congénères hors contexte. Afin de simplifier l'enseignement des congénères, la méthode créée par Tréville (1990), en complément à d'autres approches, paraît appropriée et bien structurée. Sa méthode consiste à identifier des congénères dans un texte, à formuler des hypothèses sur leur sens, à les vérifier et à les consigner dans un dictionnaire personnalisé. La démarche est complétée par une analyse cognitive du vocabulaire (Tréville, op. cit.). Cependant, Tréville se concentre surtout sur la reconnaissance morphologique des préfixes et des suffixes réguliers (ex. *-er/-ing*) alors que certaines variations irrégulières peuvent se produire n'importe où dans le mot (ex. *bottes/boots*). Il est évident qu'il est impossible de tout enseigner. Nous croyons qu'à ce propos, le jugement de l'enseignant est de mise quant au taux de différences maximal à aborder. Les mots contenant un grand nombre de lettres différentes (ex. *soudainement/suddenly*) devraient être enseignés comme des mots nouveaux (non-congénères), à moins qu'il ne soit possible d'utiliser la morphologie pour les reconnaître (ex. le suffixe verbal *-aient*). Un enseignement systématique de la morphologie des congénères devrait être fait en langue seconde.

5.1.1.2 Les voyelles et les consonnes

Concernant les voyelles et les consonnes, il semble qu'une voyelle ajoutée augmenterait le taux de reconnaissance des congénères hors contexte. En contexte, la reconnaissance augmenterait lorsqu'il faut retirer une voyelle ou lorsqu'une consonne est remplacée par une autre. Elle diminue lorsqu'une voyelle est remplacée par une consonne et inversement. Tel qu'il a été mentionné précédemment, il semble que, lorsque le squelette sémantique (les consonnes) est modifié, la reconnaissance diminue. Il serait donc plus important d'enseigner systématiquement aux élèves à reconnaître ces types de changements. Il serait relativement simple de construire un outil

informatique servant à trier les congénères en fonction de leurs variations orthographiques entre les deux langues. Avec un tel outil, l'enseignant pourrait facilement créer ses propres listes de mots répondant aux critères recherchés pour créer ensuite des activités ou des leçons sous forme de capsules lui permettant d'amener les élèves, par exemple, à résoudre un problème lexical (deviner la règle de transformation des mots), etc. Bien qu'il existe plusieurs façons efficaces d'aborder l'apprentissage du vocabulaire dont le sens et l'usage sont similaires dans les deux langues (ex. listes de mots, mots entrecroisés, etc.), nous recommandons d'enseigner les congénères, comme tout autre vocabulaire, en contexte dans la mesure du possible, car apprendre un mot ne signifie pas uniquement en connaître la signification, il est essentiel d'en connaître aussi l'emploi.

5.1.1.3 Le contexte

Lors du test de traduction, le contexte a semblé nuire à la reconnaissance des congénères. Contrairement aux étudiants de Moss (1992) qui, au niveau universitaire, possédaient un large bagage de connaissances antérieures et un développement cognitif à maturité, nos élèves du programme de base en première secondaire ne possédaient pas les outils nécessaires pour recourir au contexte externe. Elles ne connaissaient probablement pas suffisamment de mots dans la phrase pour en utiliser les indices. Ces mots ont alors plutôt joué un rôle de distracteurs. Étant donné que de jeunes élèves de première secondaire ne possèdent pas suffisamment de connaissances linguistiques antérieures et peu de stratégies de lecture efficaces, nous recommandons, pour ce type de clientèle de miser davantage sur le contexte interne du congénère. L'enseignant peut utiliser des moyens variés pour amener les élèves à décoder ce contexte interne : le jeu, la résolution de problème, la comparaison avec d'autres mots, etc. Il est à noter néanmoins que l'apprentissage du vocabulaire ne se limite pas à la découverte du sens des mots, mais doit surtout et invariablement inclure l'emploi de ces mots (entre autres leur fréquence, leurs collocations les plus habituelles, les jeux de mots, l'implicite, etc.).

5.1.1.4 Le temps de réaction

Pour ce qui est du temps de réaction, plusieurs niveaux des variables analysées (voir chap. 3, p. 49-51) ont ralenti la lecture : le nombre de lettres différentes, la différence proportionnelle, la classe adverbiale (variable à retester), la dernière lettre différente, la voyelle remplacée par une voyelle et la consonne effacée. Il est évident que la rapidité de lecture générale accélérera par elle-même la reconnaissance simultanément au développement intellectuel et langagier de l'élève. Toutefois, les connaissances procédurales ne sont pas du même ordre que les connaissances déclaratives et ne s'abordent donc pas de la même façon. Certaines stratégies peuvent aider l'élève à devenir plus efficace lorsqu'il lit un mot nouveau, mais l'exercice demeure la clef du succès. C'est pourquoi il importe de mettre en place un mécanisme permettant d'exercer, mais surtout de calculer la progression en temps (rapidité de lecture). Dans cette perspective, il est possible de créer divers tests de temps de réaction sur le site www.lexutor.ca, tests qui serviraient à exercer les élèves à reconnaître rapidement des congénères (à la suite d'une leçon par exemple) et, avec le temps, à accélérer la lecture et la réflexion qui l'accompagne. L'élève pourrait conserver ses différents résultats afin de voir sa progression en cours d'année.

5.1.2 Quelques autres pistes pédagogiques intéressantes

Le transfert lexical de la L1 à la L2 ne se fait pas de façon naturelle ou spontanée (Banta, 1981; Browne, 1982; Lightbown et Libben, 1984; Moss, 1992). Comme l'a précisé Hulstijn (1994), les capacités des apprenants en langue étrangère à inférer le sens des mots ne sont pas les mêmes qu'en langue première. Afin de développer le plus rapidement possible le lexique des élèves et de favoriser ce transfert, nous croyons, à l'instar de Tréville (1996), que les enseignants devraient miser sur les congénères interlinguaux puisqu'ils représentent un potentiel point de départ qu'il serait dommage de ne pas prendre en compte. Nous croyons que si les élèves étaient conscients de la parenté lexicale entre l'anglais et le français ou encore connaissaient l'étymologie des mots, même de façon globale, le

taux de reconnaissance serait supérieur à ce que nous avons obtenu dans la présente recherche. Un développement rapide du vocabulaire motive les élèves par une progression et une compréhension croissantes. Grâce à leurs connaissances progressives, les élèves peuvent accomplir une plus grande diversité de réalisations langagières et développer davantage leurs compétences linguistiques et sociolinguistiques en L2, et, par conséquent, leur autonomie.

À la base, il serait primordial de créer des activités permettant de développer la conscience des élèves quant à la présence des congénères dans un texte. Paribakht et Wesche (2000) ont démontré qu'il était plus avantageux d'utiliser des exercices de vocabulaire en lien avec un texte plutôt que de lire plusieurs textes pour acquérir certains mots. Ainsi, dans le cas des congénères, l'enseignant pourrait, par exemple, présenter aux élèves des mots relevés dans le passage d'un texte en français qu'ils viennent de lire et leur faire remarquer que certains de ces mots ressemblent à des mots en anglais. Il pourrait ensuite leur demander d'encercler ceux qui, selon eux, ont une contrepartie dans leur L1. L'étape suivante serait de demander aux élèves de comparer leurs choix avec un partenaire, puis d'expliquer ces choix à la classe. Une activité de ce type est valable, car elle amènerait les élèves à devenir plus observateur et plus analytique.

En ce qui a trait au vocabulaire, l'informatique semble un outil très aidant pour l'enseignant. Grâce à la création d'un programme pouvant générer des listes de congénères contenant des variations orthographiques précises (ex. voyelle remplacée par une consonne, consonne effacée, etc.), ou présentant les caractéristiques étymologiques recherchées, l'enseignant pourrait obtenir des listes de mots présentant une difficulté particulière nuisant au transfert de la L1 à la L2 et ainsi préparer des capsules d'enseignement appropriées au développement lexical des élèves (susceptibles d'enrichir la L1 comme la L2). Il pourrait par exemple cibler une variation orthographique précise et expliquer son évolution sur le plan étymologique (ex. l'accent circonflexe qui a remplacé le s, souvent encore présent en anglais, *château/castle*, *hôpital/hospital*). Ce qui importe ensuite, c'est que les congénères ciblés soient non seulement enseignés, mais également revus de façon

répétée dans des activités, des lectures ou des projets ultérieurs afin d'en assurer l'intégration.

Quant aux textes à aborder, il est possible de soumettre un texte au programme www.lextutor.ca et d'obtenir une brève analyse de l'origine gréco-latine des mots. Le programme donne sous forme de pourcentage, la proportion de mots d'origine anglo-saxonne et celle de mots d'origine gréco-latine. Pour le moment, cette option n'est disponible que pour les textes en anglais, mais, espérons-le, sera également bientôt disponible pour ceux en français. Les données fournies peuvent donner des pistes quant à la quantité possible de congénères dans un texte.

Comme le dit Moss (1992), il faudrait développer une méthode cohérente et bien planifiée permettant l'assimilation et la généralisation de règles d'équivalence en lien avec les congénères. Une façon de faire serait de procéder par étape. Tout d'abord, il faut donner une base sur l'étymologie et les congénères aux élèves par enseignement ou par découverte. À ce sujet, la méthode développée par Tréville (1990) semble appropriée, soit identifier le congénère en contexte, en découvrir le sens, le consigner, puis analyser ses composantes morphologiques. Ensuite, il faut donner l'occasion aux élèves de s'approprier leurs nouvelles connaissances et de les élargir par eux-mêmes dans des contextes variés. Afin d'en favoriser la rétention, l'enseignant peut demander à l'élève de suivre les trois étapes suivantes :

- Repérer des congénères possédant des caractéristiques précises (ex. un suffixe, un accent circonflexe) dans un texte. Ceci peut être fait sous forme de jeu : devinette, course entre équipes, etc. L'élève peut également développer l'automatisme de relever les congénères qu'il souhaite mieux connaître.
- Deviner à l'aide de ses connaissances antérieures, puis vérifier la signification et l'utilisation des congénères en contexte. L'élève peut obtenir de l'aide grâce à la collaboration d'un pair ou de l'enseignant. Il peut également avoir recours à diverses autres ressources (ex. un dictionnaire).

- Consigner et conserver ses nouvelles connaissances. L'élève peut se construire un tableau des mots amis et des faux amis (comprenant le sens et l'emploi), créer graduellement son propre dictionnaire, ses propres fiches ou son propre outil de référence (ex. sous forme de portfolio). L'idée est d'amener l'élève à s'y référer ensuite régulièrement, surtout afin d'en favoriser la rétention, mais également pour réguler ses apprentissages, découvrir des régularités dans la construction des congénères, etc.

Pour faciliter la planification de sa leçon sur les congénères, l'enseignant peut utiliser le site *The Compleat Lexical Tutor* (www.lextutor.ca). Ce site lui permet de vérifier la fréquence des congénères dans les deux langues, de vérifier le profil d'un texte afin de savoir s'il est d'un niveau adéquat pour son groupe ou encore de créer ses propres tests de temps de réaction (et comparer la rapidité de lecture des congénères et des non-congénères). Le site fournit également plusieurs références de textes théoriques, permet de vérifier les collocations les plus courantes pour un mot (ou un congénère) donné dans différents corpus, etc. Il constitue donc un outil et une ressource avantageuse pour l'enseignant.

Le but d'une approche misant sur les congénères consiste donc à développer rapidement des compétences en lecture par l'élargissement du vocabulaire réceptif de l'apprenant. En enseignant les régularités existantes entre les deux langues et en prenant soin de clarifier le cas des faux amis, la lecture en sera grandement facilitée. Par contre, il serait illogique de limiter cet enseignement aux seuls congénères puisque les non-congénères de grande fréquence, dont les mots grammaticaux (ou *function words*), la syntaxe et la grammaire sont tout aussi importants à acquérir que les congénères.

5.2 La lecture dans la réforme scolaire

La lecture de textes variés occupe une place importante dans le nouveau programme de formation puisqu'elle constitue l'une des trois compétences disciplinaires à développer en FL2. Afin de bien saisir ce qu'on y entend par

compétence, il importe de connaître la définition générale retenue par le ministère de l'Éducation (2001) : une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Les ressources sont constituées de connaissances, de stratégies, d'outils, de personnes, etc. La distinction entre connaissances et compétences est établie comme suit : « Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe, mais le savoir-agir propre à une compétence suppose une appropriation et une utilisation intentionnelles des notions et des habiletés en cause. » (Ministère de l'Éducation, 2004). Comme précisé dans le programme de FL2, l'accent doit être mis non pas sur l'apprentissage systématique de notions, mais bien sur leur intégration dans différentes situations d'interaction, de production ou de compréhension de textes, de façon à ce que l'élève développe graduellement une attitude réflexive à l'égard de la langue (Ministère de l'Éducation, 2004).

Dans cette perspective, nous sommes d'avis que les congénères constituent une ressource valable pour développer la compétence en lecture et non pas seulement les connaissances lexicales de l'élève. Nous tenterons donc, dans cette section, de mettre en lumière des liens possibles entre une approche sur les congénères interlinguaux et le nouveau programme de base de FL2 du premier cycle du secondaire, et ce même si ledit programme donne peu d'information quant au vocabulaire à aborder. Trois dimensions du programme nous intéressent particulièrement : la dimension linguistique, la dimension culturelle et la dimension stratégique.

5.2.1 La dimension linguistique

La réforme scolaire s'appuie sur trois grands fondements théoriques, soit le cognitivisme (comprendre les processus d'apprentissage et le transfert des connaissances à de nouveaux contextes), le constructivisme (la construction des savoirs d'un individu par ses actions) et le socio-constructivisme (la construction des savoirs et de la pensée par leur nature sociale). Pour amener les élèves vers la

réussite scolaire, la réforme recommande d'utiliser des approches variées afin de rejoindre tous les types d'apprenants.

À propos du vocabulaire, le programme de FL2 donne peu d'indications quant au vocabulaire à couvrir. On nous indique trois aspects que l'élève doit apprendre : 1- le vocabulaire lié au thème, à l'unité de travail ou au projet, 2- l'orthographe des mots utiles aux situations de communication et d'apprentissage et 3- la morphologie, soit le préfixe et le suffixe (Ministère de l'Éducation, 2004). Une approche s'appuyant sur l'utilisation de congénères cadre donc bien avec ces trois points puisque que nous recommandons qu'ils soient vus en contexte et que l'orthographe et la morphologie sont à la base de l'identification des congénères.

À propos de la lecture, nous savons qu'une difficulté ne relève pas nécessairement d'un manque de stratégies de lecture, mais peut être plutôt la conséquence d'un lexique limité (Haynes et Baker, 1993). En effet, le vocabulaire constitue un des fondements indispensables de l'apprentissage d'une L2. Il importe donc d'apprendre aux élèves à découvrir le sens des mots avant leur sens syntagmatique (Nilsen, 1976). Dans le sens de la compétence *Lire des textes variés en français* du programme de FL2, l'élève doit repérer et interpréter des indices lui permettant de construire le sens du texte lu. À ce sujet, une des sous-composantes de la compétence stipule que l'élève doit « mobiliser les ressources et les stratégies nécessaires pour construire le sens du texte » (Ministère de l'Éducation, 2004). Une approche axée sur l'étymologie des mots et sur les congénères pourrait constituer une façon d'amener les élèves à se construire des ressources linguistiques (savoirs), seuls ou avec leurs pairs, tout en leur permettant de développer graduellement leur autonomie en lecture. Grâce aux congénères, les élèves pourraient recourir à leurs connaissances antérieures sur le fonctionnement de la langue, tel que demandé dans la démarche de compréhension du programme de FL2 (Ministère de l'Éducation, 2004), et établir des équivalences entre leur L1 et leur L2, ce qui, selon Melka (1997), fait partie de la compétence langagière.

Puisqu'il faut connaître 95 % des mots d'un texte pour être en mesure de deviner le 5 % de mots restants (Laufer, 1997), et ce, dans la mesure où le contexte est suffisamment clair (Zahar, Cobb et Spada, 2001), la capacité à reconnaître des congénères est donc déterminante en début d'apprentissage. Elle permet aux élèves d'aborder plus rapidement des textes authentiques, comme l'exige le programme de FL2.

5.2.2 La dimension culturelle

Le renouveau pédagogique prôné par le ministère de l'Éducation (1994, 1997a, 1997b, 2003) vise, entre autres, un rehaussement culturel important. Parce que le français et l'anglais sont deux langues partiellement voisines linguistiquement (ce sont des langues dites apparentées), elles le sont également culturellement. Pour intéresser les élèves à la culture, il importe de leur proposer des textes en lien avec leurs centres d'intérêts, dans la mesure du possible. De plus, la littérature n'est pas exclue du programme de base : il suffit de proposer des textes à la portée des élèves.

Tel qu'il a été mentionné dans la section sur la dimension linguistique, les élèves doivent apprendre le sens des congénères, mais également leur emploi (ou fonction syntaxique) et la pragmatique. Ces deux aspects du vocabulaire sont primordiaux et étroitement liés à la culture véhiculée par la langue. Le champ sémantique diffère parfois grandement d'une langue à l'autre, tel qu'expliqué par Sheen (1995) et Granger (1993, 1996). En effet, à part certains termes spécialisés monosémiques, la plupart des congénères partagent leur champ sémantique 1- par inclusion (le champ sémantique d'une langue est entièrement inclus dans celui de l'autre langue, qui comprend des sens additionnels), 2- par chevauchement (les champs sémantiques des deux langues partagent une ou plusieurs définitions, mais possèdent également un ou plusieurs sens propres) ou ne partagent aucun sens et sont des faux amis absolus. Il importe que les élèves soient conscients de ces distinctions et de l'existence des faux amis. Ainsi, un élève qui dit : « Je vais attendre à un cours » plutôt que « Je vais assister à un cours », ou encore « Que Dieu te

blesse » plutôt que « Que Dieu te bénisse », doit comprendre que certaines significations ne peuvent être traduites dans certains contextes, car elles ne sont pas appropriées et que ce phénomène est purement culturel. L'enseignement des congénères permet de mettre en lumière cet aspect culturel et de l'illustrer clairement et systématiquement (non par hasard). Par la même occasion, il amène les élèves à davantage développer la conscience de leur propre culture.

Un autre aspect culturel important à aborder en lien avec les congénères concerne leur fréquence. Nous avons vu au chapitre II qu'une grande partie des 2000 mots les plus fréquents en anglais sont d'origine germanique (ex. les mots grammaticaux). Certains congénères fréquents en anglais sont rarement utilisés en français et inversement. L'idée n'est pas d'enseigner la fréquence des mots aux élèves. Néanmoins, l'enseignant doit être conscient de ce phénomène : si un élève ne parvient pas à reconnaître un congénère qui semble évident, il faudrait vérifier sa fréquence en anglais et vérifier que l'élève connaît sa contrepartie dans sa L1. Il arrivera certainement que l'enseignant abordera des congénères en français dont la contrepartie anglaise ne sera pas connue des élèves : ce sera alors une excellente occasion d'enrichir les connaissances et la culture des élèves non seulement dans leur L2, mais aussi dans leur L1. Par ailleurs, les congénères fréquents en français devraient être plus faciles à assimiler, car plus les élèves les rencontrent souvent, plus ils les retiendront.

Somme toute, les congénères représentent une façon intéressante d'aborder la culture en classe. Il suffit de les aborder en contexte, à partir de textes qui portent sur un sujet intéressant les élèves et d'en faire ressortir les similarités et les dissemblances culturelles. L'élève enrichira non seulement sa culture en L2, mais aussi celle en L1.

5.2.3 La dimension stratégique

Les stratégies d'apprentissage occupent une place importante au sein du programme de FL2 puisqu'une des six rubriques du contenu de formation leur a été dédiée. On y stipule qu'elles servent à faciliter les apprentissages des élèves et à

surmonter les difficultés rencontrées. L'enseignant doit, par ailleurs, encourager les élèves à prendre conscience de leurs façons d'apprendre en gardant une attitude réflexive quant aux actions.

Avant d'être en mesure de transférer les stratégies de lecture utilisées en L1 à la L2, l'élève doit connaître un minimum de 5000 familles de mots en L2 (Laufer, 1997). Le recours aux congénères interlinguaux peut significativement accélérer l'apprentissage du lexique et ainsi permettre plus rapidement ce transfert. Plusieurs stratégies de compréhension sont proposées dans le programme de FL2 du 1^{er} cycle (Ministère de l'Éducation, 2004), dont certaines peuvent s'appliquer aux congénères :

- « Émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte ou sur le sens d'un mot ou d'une expression. »
- « Diviser une phrase ou un mot en unités de sens. »
- « Dédire le sens d'un mot, d'une idée ou d'une phrase. »

Ainsi, l'élève peut émettre des hypothèses sur le sens d'un congénère parce qu'il le reconnaît et tente de lui attribuer un sens en fonction du contexte où il se trouve. Il peut aussi diviser un mot en unités de sens en reconnaissant le sens du préfixe ou du suffixe afin de découvrir le sens du mot global. Enfin, il peut déduire le sens d'un congénère à l'aide de tous les indices à sa disposition (contextes interne et externe du mot). D'autres stratégies peuvent être utilisées : faire des inférences, comparer un mot à un autre (reconnaissance graphique et reconnaissance sémantique), etc.

Enfin, les congénères, bien que non mentionnés dans le programme de FL2, peuvent se rattacher aisément à ses dimensions linguistique, culturelle et stratégique. Puisqu'on y prône le recours à une variété d'approches, celle sur les congénères peut certes être très utile à cause des multifacettes qu'elle touche. Il suffit de bien comprendre ce qui peut nuire à la reconnaissance, voire à

l'apprentissage, des congénères (ex. un changement sur le plan des consonnes, etc.), de tenir compte de leur sens culturel et de l'emploi qu'on en fait et d'enseigner les stratégies appropriées.

5.3 Les limites de l'étude

Comme toute recherche scientifique, notre recherche comporte certaines limites. D'abord, la taille restreinte de notre échantillon ($n=21$) et le sexe de nos sujets (filles) ne nous permettent pas de généraliser nos résultats à la population en général sans prendre des précautions. À cela, il faut ajouter que, bien que l'école privée visée soit l'une des moins dispendieuses au Québec, le statut socio-économique des participantes et l'environnement scolaire privilégié ont pu avoir un effet sur les connaissances antérieures des élèves et, par conséquent, sur les résultats obtenus aux tests. De plus, nous avons testé un nombre limité de congénères. Par conséquent, un congénère pouvait correspondre à plusieurs variables. Notre corpus étant petit, pour vraiment valider nos corrélations, il aurait fallu tester plusieurs mots ne contenant qu'une seule variation particulière et ne répondant qu'à une seule variable dans la mesure du possible. Cela aurait permis d'éliminer la possibilité qu'une autre variable ait pu avoir une relation plus forte (positive comme négative) avec la reconnaissance des congénères. Enfin, il serait intéressant de refaire ce même projet, mais à plus grande échelle, soit avec un corpus contenant des milliers de mots, afin d'obtenir des réponses plus précises à nos questions.

5.4 L'orientation possible d'une recherche ultérieure

Notre recherche descriptive a soulevé des questions, relevé des relations causales possibles, mais nécessite désormais d'autres études, cette fois de type expérimental, pour tester différentes approches ou diverses interventions favorisant le développement lexical des élèves en FL2 à l'aide des congénères interlinguaux. Plusieurs idées ont été soulevées tout au long des chapitres précédents. Nous les

avons regroupées ci-dessous et les avons étoffées de façon à proposer un projet global amélioré :

- Les sujets. Il serait intéressant, étant donné que nos sujets étaient des filles, de faire passer les mêmes tests chez des garçons. Cela permettrait de comparer les résultats et d'observer s'il existe une différence attribuable au sexe.
- Le milieu. Notre étude s'est déroulée dans une école privée : les élèves du secteur public n'obtiendraient peut-être pas les mêmes résultats. Afin de pouvoir généraliser nos résultats, il faudrait tester les filles et les garçons des secteurs publics et privés, dans des écoles mixtes ou unisexes.
- Le test de traduction. Puisque l'utilité du contexte a été remise en question dans la partie B du test de traduction (il est possible que les élèves aient traduit les mots soulignés sans lire la phrase), une étude ultérieure pourrait reprendre le même test, mais en en modifiant les aspects suivants. Plutôt que de donner la phrase avec le congénère souligné à traduire, l'élève pourrait avoir à remplir un espace blanc où il inscrit le mot qu'il croit approprié, puis voit le congénère en contexte, le compare avec son choix qu'il doit ensuite justifier. De cette façon, l'élève serait forcé à réfléchir (*deep processing*), le contexte serait indispensable et les réponses de l'élève permettraient de préciser ce que l'élève comprend du contexte (et ainsi vérifier s'il connaît bien 95 % des mots qui s'y trouvent) et comment il l'utilise. Les réponses de l'élève permettraient également d'éliminer toute réponse provenant de ses connaissances lexicales antérieures (mots déjà appris) et de préserver celles où il démontre qu'il a reconnu le congénère par sa forme graphique.
- Le corpus. Puisque nous n'avons trouvé aucun congénère ayant une variation en position initiale dans le cahier « Ricochet » (Bazinet, Devey et Gariépy, 2000), il serait intéressant de vérifier – en élargissant le corpus utilisé – le résultat de Moss (1992), stipulant qu'un changement en position initiale confond davantage le lecteur que lorsque le changement survient en position finale. Notre première étude préliminaire a montré qu'un changement à la fin du mot pouvait prédire la non-récognition du congénère, alors qu'une

différence à l'intérieur du mot n'indiquait aucune corrélation avec la reconnaissance. Si les résultats de Moss (op. cit.) se trouvaient confirmés, nous saurions alors que ce sont les changements en début et en fin de mot qui posent davantage problème.

- La fréquence des mots. Lors de notre première étude préliminaire, nous avons vérifié si la fréquence des congénères dans la L1 et dans la L2 pouvait en prédire la reconnaissance. Dans le tableau 4.2 (voir p. 75), les corrélations obtenues ne sont ni fortes ni significatives. Toutefois, une légère tendance s'y dessine : la fréquence en français semble prédire davantage la non-reconnaissance alors que la fréquence en anglais semble prédire l'inverse (corpus français, $r : -0,19$; corpus anglais, $r : 0,07$). À partir d'un corpus plus grand, il serait intéressant de vérifier ces corrélations, mais aussi d'observer les croisements complexes qui existent entre les mots fréquents en français qui ne sont pas facilement reconnus à cause de leur faible fréquence en anglais, et des congénères fréquents en L1 qui sont rarement utilisés en L2, mais qui eux, pourraient être facilement reconnus.
- Le processus de lecture. La façon de lire des sujets nous semble constituer le dernier aspect important à vérifier dans une étude ultérieure. Tel qu'expliqué précédemment, les étudiants de Moss (1992) possèdent un développement cognitif supérieur à nos élèves de première secondaire en raison de leur maturité et de leur niveau de scolarité. Ils possèdent donc des connaissances antérieures plus riches et des stratégies de lecture plus efficaces. Sans être en lien direct avec notre étude, il serait intéressant de tester à grande échelle des élèves de première secondaire afin de déterminer quelle méthode est privilégiée pour la lecture, c'est-à-dire à partir du contexte (*top-down*) ou à partir des mots (*bottom-up*). Les résultats nous apporteraient peut-être des précisions intéressantes quant à la différence obtenue entre les parties A et B du test de traduction (hors contexte et en contexte). Nous comprendrions peut-être qu'à ce niveau, les élèves ont peu de souplesse quant à la méthode de lecture privilégiée.

Enfin, d'autres aspects pourraient être revus, améliorés ou précisés dans une étude ultérieure. Ce qui importe, c'est de bien cibler la question à éclaircir et de chercher à en comprendre les différentes facettes, puis de trouver une application ultérieure concrète pour la salle de classe afin de faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la L2.

5.5 Le test de vérification sur papier auprès d'enseignantes de la reconnaissabilité des congénères

Une décision clef menant à une position cohérente à l'égard des congénères doit être prise à savoir si la responsabilité de cette question relève du ministère de l'Éducation ou des enseignants sur le terrain. De deux choses l'une : soit le ministère décide de créer ou d'approuver du matériel contenant systématiquement des congénères, soit les enseignants saisissent toutes les occasions possibles pour cibler tous les congénères qui se présentent et en faire un enseignement systématique et organisé. Toutefois, les enseignants sont-ils en mesure de suivre une telle démarche?

À la suite de notre étude, nous avons décidé de procéder à une vérification supplémentaire auprès d'enseignantes formées en langue (L1 ou L2). Notre échantillon comprenait deux enseignantes unilingues anglophones (E1 et E2) enseignant l'anglais L1 (et comprenant assez bien le français), deux enseignantes francophones (E4 et E5) bilingues enseignant le français L2 (E5 étant nous-même) et une enseignante trilingue (E3) parlant couramment le français, l'anglais et une autre langue voisine, l'italien. Cette dernière était spécialisée en sciences, mais enseignait également le FL2 à un groupe. Deux buts étaient poursuivis : établir si les congénères étaient reconnaissables par nos sujets et vérifier l'uniformité de leurs réponses. Nous voulions donc vérifier si leur perception variait. Étant donné leur formation en enseignement des langues, un manque d'uniformité dans les résultats ou encore une incapacité de leur part à identifier une large proportion de bons congénères nous indiquerait une forte probabilité que les élèves ne pourraient

parvenir à reconnaître des congénères. Il serait alors nécessaire alors d'intervenir d'abord auprès des enseignants avant de le faire auprès des élèves.

Nous avons imprimé au hasard, parmi la liste des 1000 familles de mots les plus fréquentes en français, les séries de mots commençant par les lettres *a*, *m* et *p* (voir app. G, p. 157). Nous avons ensuite soumis cette liste abrégée de 265 mots à nos sujets. Leur tâche consistait simplement à cocher tous les mots dans la liste qui, selon elles, avaient un congénère anglais. Il est à noter que les cinq enseignantes n'ont pu vérifier leurs réponses à l'aide d'aucune ressource (ex. dictionnaire). Par ailleurs, les résultats n'ont pas été comparés avec une liste officielle de congénères validée puisque le but de ce test était de comparer la perception des sujets et d'établir le niveau de variation dans leur perception. Notre intention ne consistait donc pas à vérifier leur capacité à identifier avec précision tous les congénères de la liste.

Une fois que les enseignantes ont eu coché les mots qu'elles percevaient comme congénères, nous avons transcrit leurs réponses sous forme de code binaire dans un tableur électronique. Le chiffre 0 correspondait à un non-congénère et le chiffre 1 à un congénère (selon chaque enseignante). À partir des totaux, nous avons pu calculer les moyennes afférentes. Le tableau 5.1 présente les moyennes obtenues.

Tableau 5.1
Pourcentage de congénères identifiés
dans une liste de 265 mots fréquents

Enseignante	%
E1	49 %
E2	42 %
E3	46 %
E4	49 %
E5 (nous-même)	58 %

Nous rappelons que les pourcentages ci-dessus portent sur de vraies listes comprenant des congénères et des non-congénères, et représentent la perception

des enseignantes (les bonnes et les mauvaises réponses) quant à la proportion de chaque catégorie. Les pourcentages représentent la perception de chacune et non la performance à identifier les véritables congénères. Le tableau 5.1 nous indique que les enseignantes ont identifié près de 50 % des mots comme étant des congénères. Nous avons personnellement obtenu la plus haute moyenne, probablement à cause de notre intérêt pour le sujet depuis quelques années. Il semble, au premier abord, y avoir une certaine uniformité dans les réponses des enseignantes.

Parmi tous les mots soumis dans le test, 89 ont été identifiés par toutes les enseignantes comme non-congénères (ex. acheter, mercredi, pourquoi), soit 33,6 % des mots, et 74 comme congénères (ex. accepter, musée, procédure), soit 27,9 % des mots. Nous avons noté en vérifiant attentivement les données que certains congénères, étant donné leur grande dissemblance d'une langue à l'autre, ont confondu les cinq enseignantes. Par exemple, le mot « paix » est de même origine étymologique que « *peace* », mais aucune d'entre elles ne l'a identifié comme congénère. À l'opposé, plusieurs mots ont été identifiés comme congénères par certaines enseignantes alors qu'ils n'en n'étaient pas. Il reste donc 102 mots pour lesquels il n'y a pas consensus (ex. actuellement, marcher, patron), soit 38,5 % des mots. L'addition des mots pour lesquels il y a consensus donne un total de 163 mots sur 265, soit 61,5 %. Les congénères et non-congénères correspondants sont donc les plus facilement distinguables. Quant aux 38,5 % restants, soit ils portent à confusion parce qu'ils sont plus difficiles à reconnaître, soit ils ne sont pas des congénères et relèvent d'erreurs de la part d'une ou de plusieurs enseignantes.

Afin de tester la fiabilité de nos sujets, nous avons procédé au calcul des coefficients de fiabilité (*interrater reliability*). Les corrélations sont présentées au tableau 5.2.

Tableau 5.2
Vérification de la fiabilité entre les évaluatrices
à identifier des congénères

Corrélation entre les évaluatrices	r
E1 et E5 (ang./fr.)	0,79*
E2 et E5 (ang./fr.)	0,67*
E3 et E5 (tril./fr.)	0,70*
E4 et E5 (fr./fr.)	0,62*
E1 et E2 (ang./ang.)	0,67*
E3 et E4 (tril./fr.)	0,52*

* $p < ,0001$

Les résultats présentés au tableau 5.2 montrent une corrélation relativement significative et fiable entre les réponses données par les cinq sujets (r : 0,52 à 0,79, et $p < ,0001$). Ces résultats indiquent que les perceptions des enseignantes sont variables. Nous remarquons dans le tableau que les corrélations en lien avec l'enseignante E4 sont plus faibles que les autres, indiquant que ses réponses tendent à être différentes des autres enseignantes (0,62, soit 38 % de variance, et 0,52, soit 25 % de variance). À l'inverse, celles en lien avec l'enseignante E1 sont plus élevées, signifiant que sa perception est assez semblable à celles de E5 et E2 (0,79, soit 62 % de variance, et 0,67, soit 45 % de variance). Aussi, les corrélations entre les enseignantes anglophones (E1 et E2) entre elles et E5 sont les plus élevées, indiquant une perception similaire à l'égard des congénères (0,79, 0,67, 0,67). L'écart entre la corrélation la plus basse (0,52, soit 27 % de variance) et la plus haute (0,79, soit 62 % de variance) est de 0,27 ou 40 % d'écart de variance, ce qui est énorme. Cela signifie donc que la perception d'une enseignante à l'autre varie grandement et qu'on ne peut compter entièrement sur elles pour enseigner les congénères sans d'abord leur donner une formation appropriée.

Afin de faire ressortir davantage la différence de perception à l'égard des congénères, nous avons effacé tous les mots non sélectionnés par les cinq enseignantes. Nous voulions mettre davantage en lumière les variations de perception. En éliminant les données relatives aux 89 non-congénères, il ne restait que 42 % des mots pour lesquels il y avait consensus sur les 176 mots restants. Cela veut donc dire que 58 % des mots portaient à confusion. Cela constitue un

pourcentage très important compte tenu que ces enseignantes sont formées en langue (à l'exception de l'enseignante E3).

Nous avons ensuite recalculé les corrélations afin de voir si dans l'ensemble, les congénères sélectionnés correspondaient d'une personne à l'autre. Nous avons obtenu les résultats présentés dans le tableau 5.3.

Tableau 5.3
Vérification de la fiabilité entre les évaluatrices
à l'égard du choix des congénères

Corrélation entre les évaluatrices	r
E1 et E5 (ang./fr.)	0,53*
E2 et E5 (ang./fr.)	0,40*
E3 et E5 (tril./fr.)	0,37*
E4 et E5 (fr./fr.)	0,11
E1 et E2 (ang./ang.)	0,43*
E3 et E4 (tril./fr.)	0,11

* p <,0001

Dans ce tableau, les corrélations sont beaucoup moins fortes qu'au tableau 5.2 (voir p. 128). Celles en lien avec l'enseignante E4, qui étaient plus faibles que les autres au tableau 5.2, ne sont plus significatives ici, ce qui confirme que ses réponses diffèrent des autres enseignantes. Celles en lien avec l'enseignante E1 sont demeurées plus élevées que les autres, suivies par celles de E2. L'écart entre la corrélation la plus basse (0,11 ou 1 % de variance) et la plus élevée (0,53 ou 28 % de variance) dans ce tableau-ci a augmenté. Il s'élève désormais à 0,42 ou 18 % de variance, contrairement à 0,27 dans le tableau précédent. Il existe donc une grande divergence dans la perception des enseignantes en ce qui a trait à l'identification des congénères, même si elles sont formées en didactique de la langue. Cela signifie donc que nous pourrions soumettre une liste contenant uniquement des congénères aux enseignantes en leur demandant d'effectuer la même tâche, soit cocher les mots ayant un congénère anglais, et que ces enseignantes ne pourraient pas tous les identifier comme tel.

Somme toute, les résultats sont clairs : la capacité des enseignantes de cette école à reconnaître les congénères varie grandement (58 % des congénères portent

à confusion). Si, dans une étude plus exhaustive, les résultats s'avéraient similaires, comment pourrait-on s'attendre alors à ce que des élèves de première secondaire les reconnaissent? Puisque des enseignantes en langue n'obtiennent pas consensus, il faut s'attendre à ce que des élèves y parviennent encore plus difficilement, car cette reconnaissance ne va pas de soi. Si nous pouvions généraliser les résultats obtenus, cela signifierait qu'il faudrait d'abord intervenir auprès de tous les enseignants de la province afin d'uniformiser la compréhension de l'étymologie des mots et des congénères. Malgré le fait que notre échantillon soit petit (une étude exhaustive serait requise et pourrait constituer un mémoire de maîtrise en soi), nous croyons tout de même que les enseignants, de façon générale, auraient besoin de formation les amenant à bien comprendre le phénomène des congénères et leur apport à l'apprentissage d'une L2, et à se construire des outils pédagogiques appropriés. Comme il serait utopique de vouloir former tous les enseignants de la province sur le sujet, il serait plus simple de créer du matériel pédagogique approprié, comblant les lacunes relevées chez les enseignants.

5.6 Synthèse

De façon générale, si notre étude se trouve confirmée, les implications pédagogiques semblent évidentes : il faut enseigner les congénères interlinguaux aux élèves afin de développer leur vocabulaire réceptif plus rapidement. La méthode utilisée par Tréville (1990), où elle exploite les congénères trouvés dans les textes abordés avec ses étudiants, semble intéressante si elle est adaptée au niveau des élèves. Nous recommandons, pour des élèves de première secondaire, d'utiliser des textes appropriés à leur niveau et en lien avec leurs intérêts, d'aborder si possible les congénères de façon ludique et de tenir compte des variables prédisant la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères : le nombre de lettres différentes et les différences sur le plan des consonnes. Concernant le contexte, si l'enseignant juge qu'il contient suffisamment d'information pour aider l'élève, il peut lui enseigner des stratégies pour y avoir recours. Par contre, nous croyons qu'il serait plus utile de

miser sur le contexte interne du mot pour ensuite observer le contexte externe (rôle dans la phrase, collocations, sens implicite de la phrase, etc.). Pour ce qui est du temps de réaction, plusieurs variables semblent ralentir la rapidité de lecture des congénères. Cependant, la rapidité relève surtout du développement langagier en L1 et en L2 ainsi que des stratégies utilisées, et augmentera au même rythme qu'eux.

Plusieurs outils informatiques existent déjà, dont ceux disponibles sur le site www.lextutor.ca. Ces ressources peuvent aider l'enseignant à choisir des textes de niveau approprié pour les élèves, à vérifier la fréquence d'un congénère, à préparer des tests de temps de réaction, etc. D'autres outils, tel qu'un générateur de listes de congénères en fonction de critères précis, pourraient être créés assez facilement afin de répondre aux divers besoins de l'enseignant ou des élèves en matière de congénères.

Même si le nouveau programme de FL2 du premier cycle du secondaire issu de la réforme scolaire ayant cours au Québec en ce moment ne semble pas accorder beaucoup d'importance au vocabulaire, trois de ses dimensions sont compatibles avec une approche par congénères. 1- La dimension linguistique touche évidemment les aspects étymologiques et orthographiques nécessaires à la reconnaissance des congénères. Cette reconnaissance permet d'élargir le lexique de l'élève plus rapidement et amène celui-ci à lire des textes authentiques avec plus d'aisance. 2- La dimension culturelle est mise en lumière par les congénères lorsque certains usages diffèrent d'une langue à l'autre, que ce soit par l'emploi ou par la fréquence. Ces différences peuvent même amener l'élève à mieux comprendre sa culture et sa langue premières. 3- La dimension stratégique, quant à elle, est liée à notre sujet en ce sens qu'une stratégie de transfert importante consiste à déduire le sens d'un mot (d'un congénère) ou d'une phrase. Le nouveau programme encourage d'ailleurs fortement le recours à diverses stratégies pouvant améliorer la compétence de l'élève en L2. En somme, les congénères interlinguaux trouvent leur place aisément dans le nouveau programme de FL2.

Puisque notre étude comporte ses limites (groupe restreint de filles du secteur privé en première secondaire), et comme nous ne pouvions tester tout ce que nous aurions souhaité, plusieurs pistes pourraient être explorées dans des études ultérieures. En modifiant certains aspects de nos tests, en changeant de sujets, en utilisant un corpus plus grand, nous obtiendrions peut-être des résultats encore plus significatifs. Par ailleurs, il serait intéressant de tester à nouveau la fréquence des congénères dans les deux langues afin de voir s'il y existe une relation avec la reconnaissance. Le dernier point qui nous semble intéressant, c'est de vérifier, de façon générale, de quelle façon les élèves de première secondaire lisent (à partir des mots ou à partir du contexte). Cela nous aiderait peut-être davantage à comprendre ce qui fait que les congénères sont reconnus ou pas.

Enfin, nous nous sommes demandé, à la suite de nos résultats, si les enseignants étaient eux-mêmes en mesure d'enseigner les congénères interlinguaux aux élèves. Notre petit test a révélé que, à l'école visée, même des enseignantes formées en didactique de la langue n'avaient pas la même perception de ce qu'est un congénère et n'identifiaient pas les mêmes mots à travers une liste de fréquence. En effet, 58 % des mots portaient à confusion, ce qui prouve une fois de plus que le transfert ne va pas de soi. Puisque des enseignantes formées en langue n'ont pas une perception uniforme quant à l'identification des congénères, il s'avère impensable de s'attendre à ce que les élèves y parviennent d'eux-mêmes ou encore reçoivent un enseignement approprié. Il faudrait donc former les enseignants en conséquence. Une solution encore plus économique serait de créer du matériel pédagogique bien planifié et structuré permettant de prodiguer un enseignement plus uniforme et adapté aux besoins d'élèves débutants en FL2.

CONCLUSIONS

À partir de notre expérience personnelle d'apprenante et d'enseignante en L2, nous avons remarqué le faible taux de transfert lexical et le faible usage, voire l'absence de recours aux similarités entre deux langues voisines, le français et l'anglais, sur le plan du vocabulaire réceptif. Pourtant, ces similarités peuvent grandement faciliter et accélérer l'apprentissage de la L2. Notre recherche visait donc à vérifier si de façon naturelle, avant même d'apprendre l'existence de similarités entre les langues, des élèves de première secondaire en L2 reconnaissaient des congénères interlinguaux. Nous souhaitions identifier quelles variables lexicales et contextuelles pouvaient prédire ou non la reconnaissance de ces congénères et la rapidité cette reconnaissance. Notre étude permettra, nous l'espérons, de concevoir des méthodes d'enseignement utiles et efficaces qui tiendront compte des facteurs pouvant empêcher ou faciliter cette reconnaissance et qui permettront d'élargir le lexique et d'accélérer la lecture en L2.

Notre recherche descriptive nous a permis, d'abord à l'aide d'études préliminaires, de tester une grande quantité de variables, de cibler celles qui nous paraissaient les plus appropriées et de vérifier le niveau de développement en L2 de nos sujets afin de préparer nos tests principaux le plus adéquatement possible. Notre recherche nous a également permis, grâce à notre étude principale sous formes de tests de traduction et de temps de réaction, de vérifier la capacité des sujets à reconnaître des congénères interlinguaux (français/anglais) hors contexte et en contexte, et leur rapidité à le faire. Le test de traduction a été adapté à partir d'une étude auprès d'étudiants menée par Moss (1992) avec des congénères espagnols/anglais, alors que l'idée de procéder à un test de temps de réaction venait de notre directeur et de nous-même. Nous croyions qu'il était essentiel de pousser plus loin l'étude de Moss (op. cit.) et d'observer des facteurs supplémentaires. Nous

avons aussi vérifié la capacité d'enseignantes à identifier des congénères, car la connaissance passe par les maîtres et si eux-mêmes parviennent mal à les reconnaître, il faudrait alors réévaluer leur implication dans une approche par congénères ou voir à leur donner une formation adéquate.

L'originalité de notre recherche relève du fait que la plupart des études sont très théoriques ou encore portent sur une intervention directe auprès des élèves, alors que la nôtre aborde concrètement le sujet de la reconnaissance des congénères avant qu'il n'y ait enseignement. Cet aspect nous semblait important puisque, pour préparer une intervention adéquate, il faut tenir compte de l'apprenant, soit de son potentiel et de son développement cognitif (permettant l'usage de stratégies, etc.).

Nos résultats, quoique différents à plusieurs égards de l'étude reproduite, nous ont permis de faire ressortir certains aspects formels permettant de prédire la reconnaissance ou la non-reconnaissance des congénères chez des élèves de première secondaire étudiant le FL2. En fait, ce qui est particulièrement intéressant, c'est que peu de variables sont ressorties comme significatives à plusieurs reprises. Il est donc possible que nous ayons réussi à circonscrire les facteurs qui peuvent réellement prédire la reconnaissance et la non-reconnaissance des congénères interlinguaux en FL2. Il suffirait désormais de vérifier les deux facteurs les plus significatifs à l'aide d'une étude empirique.

Tout d'abord, le facteur le plus frappant de notre étude porte sur le rôle des consonnes dans la reconnaissance d'un congénère. En effet, les différences sur le plan des consonnes, que nous appelons squelette sémantique (alors que les voyelles sont porteuses de la sonorité et joueraient un rôle secondaire), prédisent de façon significative la non-reconnaissance des congénères interlinguaux. Il importe donc d'en tenir compte dans le développement d'une approche en L2. Le deuxième facteur mis en lumière par nos tests est que le nombre de lettres différentes et la différence proportionnelle prédisent aussi la non-reconnaissance des congénères, en plus d'un ralentissement de la rapidité de lecture. Même si cela semble évident, il valait néanmoins la peine de le vérifier. Nous tenons à rappeler que notre étude visait à

vérifier la relation existant entre différentes variables et non à la prouver, ce qui nécessiterait une étude expérimentale distincte.

Selon nous, le développement cognitif des élèves a joué un rôle crucial dans nos résultats : le peu de stratégies utilisées pour traduire les congénères et le répertoire lexical limité en L1 ont certainement eu un impact sur nos résultats. Compte tenu de ce fait, il serait inopportun de reprendre la méthode créée par Tréville (1990) pour des étudiants sans l'adapter au niveau des élèves de première secondaire. Il faudrait évidemment recourir à des textes en lien avec les intérêts des élèves, authentiques, simples, mais aussi aborder l'analyse des congénères de façon ludique, dans la mesure du possible. Les élèves doivent développer des stratégies efficaces leur permettant d'élargir leur lexique, d'augmenter leur autonomie et d'améliorer leur rapidité en lecture.

Enfin, il est évident qu'il n'est pas souhaitable de centrer l'enseignement d'une L2 uniquement sur les congénères interlinguaux, la langue étant d'une grande complexité (grammaire, phonétique, syntaxe, etc.). Par ailleurs, il n'est pas souhaitable non plus de s'appuyer uniquement sur la L1 puisque l'élève doit apprendre que sa L2 constitue un système distinct, d'autant plus que cela créerait une carence dans d'autres aspects de l'apprentissage et ne rendrait pas service aux apprenants. Cependant, nos résultats semblent mettre en valeur la pertinence d'enseigner les congénères interlinguaux et de se concentrer sur certains aspects plus problématiques. Puisque les enseignants ne semblent pas préparés à bien le faire de façon homogène, il serait donc primordial de créer du matériel pédagogique approprié leur permettant de pallier leur manque de formation sur cette importante question.

APPENDICE A

PREMIÈRE ÉTUDE PRÉLIMINAIRE :
TEST DE VÉRIFICATION SUR PAPIER AUPRÈS DES ÉLÈVES
DE LA RECONNAISSABILITÉ DES CONGÉNÈRES

Unité 6 À quatre pattes

SAVAIS-TU QUE... ?

En 1895, à Lyon, en France, les frères Lumière ont inventé le cinéma. C'est eux qui ont utilisé le tout premier « chien acteur ».

Héros au cinéma et dans la vraie vie...

Depuis 1997, l'Académie de médecine vétérinaire du Québec récompense des animaux pour leurs actes de bravoure ou pour des services rendus dans leur entourage. Les juges *choisissent* les gagnants dans trois catégories : la catégorie des professionnels, pour leur travail formidable au service des humains; celle des héros, lorsqu'un animal *réussit* à sauver la vie d'une personne; celle des compagnons, pour l'effet bénéfique de la présence de cet animal auprès des humains.

Un membre du jury nous a dit : « Quand nous applaudissons ces gagnants à quatre pattes, nous *réfléchissons* tous un peu. Que serait notre vie sans eux? Ils divertissent les petits comme les grands, ils obéissent à nos moindres caprices, ils *bondissent* dès que l'on prononce leur nom et ils réussissent toujours à

nous faire sourire. Ils sont vraiment irremplaçables! »

En plus d'être de fidèles compagnons, les chiens réussissent souvent à voler la vedette à plusieurs stars d'Hollywood! Ces célèbres canins éblouissent le grand écran avec leur mine sympathique, même quand ils démolissent la maison ou qu'ils désobéissent à leur maître pour la plus grande joie des spectateurs! Pensons au célèbre Beethoven, un saint-bernard qui démolit tout sur son passage! Et n'oublions pas Tobi, le chien d'arrêt (Golden Retriever) champion de sport!

Les chiens sont plus nombreux que les chats à Hollywood. Pourquoi? La raison en est simple : les félins sont indépendants; ils ne fournissent pas le même effort que les chiens qui, pour un os ou un biscuit, aiment se faire dire « Bon chien »...



APPENDICE B

DEUXIÈME ÉTUDE PRÉLIMINAIRE :
TESTS POUR ÉTABLIR LE NIVEAU DES ÉLÈVES

Name : _____ Date : _____ Group : _____

FRANÇAIS 1000: VOCABULARY TEST

What you have to do: Read through the list of 60 words carefully. For each word:

- if you know what it means, check the **Y** circle (for YES) [Y ☒, N ☐

- if you don't know what it means, check the **N** circle (for NO). [Y ☐, N ☒

- | | | |
|---|---|---|
| 1 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] puis | 2 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] verre | 3 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] mentir |
| 4 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] métracte | 5 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] culon | 6 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] fourchette |
| 7 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] étonner | 8 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] fréquir | 9 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] pencher |
| 10 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] aveugle | 11 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] autant | 12 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] reprendre |
| 13 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] laid | 14 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] proine | 15 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] dent |
| 16 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] oublier | 17 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] peine | 18 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] jupaire |
| 19 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] préjate | 20 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] ouvrier | 21 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] crît |
| 22 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] timbre | 23 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] drôlement | 24 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] étroit |
| 25 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] tenir | 26 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] sécher | 27 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] gélard |
| 28 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] brossin | 29 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] chasse | 30 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] bord |
| 31 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] octe | 32 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] malheur | 33 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] ralive |
| 34 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] tort | 35 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] tinqant | 36 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] peigne |

37 [Y O, N O] jour	38 [Y O, N O] jupe	39 [Y O, N O] eupres
40 [Y O, N O] pluie	41 [Y O, N O] infirmière	42 [Y O, N O] manquer
43 [Y O, N O] se raser	44 [Y O, N O] sortape	45 [Y O, N O] leinte
46 [Y O, N O] gineux	47 [Y O, N O] sale	48 [Y O, N O] boîte
49 [Y O, N O] jouer	50 [Y O, N O] habiter	51 [Y O, N O] valline
52 [Y O, N O] pays	53 [Y O, N O] se coucher	54 [Y O, N O] overge
55 [Y O, N O] nuage	56 [Y O, N O] enfin	57 [Y O, N O] aige
58 [Y O, N O] rencontre	59 [Y O, N O] rérisse	60 [Y O, N O] mari

Name : _____ Date : _____ Group : _____

FRANÇAIS 2000: VOCABULARY TEST

What you have to do: Read through the list of 60 words carefully. For each word:

- if you know what it means, check the Y circle (for YES);

[Y ☒, N ☐

- if you don't know what it means, check the N circle (for NO).

[Y ☐, N ☒

- | | | |
|--|---|--|
| 1 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] choint | 2 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] impair | 3 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] spectacle |
| 4 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] affiche | 5 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] palmier | 6 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] plassart |
| 7 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] imprimerie | 8 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] mourant | 9 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] deviner |
| 10 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] comporter | 11 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] agrautable | 12 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] degré |
| 13 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] fourrure | 14 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] examen | 15 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] bletter |
| 16 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] matrer | 17 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] relatif | 18 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] tristesse |
| 19 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] ratoir | 20 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] avocat | 21 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] prétenser |
| 22 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] liste | 23 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] bonne | 24 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] pourboire |
| 25 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] révéler | 26 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] morler | 27 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] centrale |
| 28 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] évielle | 29 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] contrat | 30 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] varier |
| 31 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] personnel | 32 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] docher | 33 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] classique |
| 34 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] gaston | 35 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] jambon | 36 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] répandre |
| 37 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] veindre | 38 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] pyjama | 39 [Y <input type="radio"/> , N <input type="radio"/>] riquer |

40 [Y O, N O] intente	41 [Y O, N O] tapis	42 [Y O, N O] appuyer
43 [Y O, N O] tellène	44 [Y O, N O] acide	45 [Y O, N O] observer
46 [Y O, N O] grippe	47 [Y O, N O] expression	48 [Y O, N O] placard
49 [Y O, N O] taitelle	50 [Y O, N O] jadit	51 [Y O, N O] chômage
52 [Y O, N O] mauve	53 [Y O, N O] sincère	54 [Y O, N O] mallenier
55 [Y O, N O] espace	56 [Y O, N O] emploi	57 [Y O, N O] scolaire
58 [Y O, N O] s'empâtrer de	59 [Y O, N O] pentée	60 [Y O, N O] dorée

Test format and PNWs (plausible non-words) by Paul Meara, CALS Univ. Swansea UK.

APPENDICE C

ÉTUDE PRINCIPALE, PREMIÈRE PARTIE :
TEST DE TRADUCTION

Name : _____ Date : _____ Group : _____

Vocabulary translation

A- Translate these words into English. If you encounter a conjugated verb, translate it to its infinitive form.

Ex: passer	to pass	Ex.: immédiatement	immediately
1. nombreuses	_____	2. spécial	_____
3. prononce	_____	4. reproduits	_____
5. compagnons	_____	6. représente	_____
7. directement	_____	8. juges	_____
9. reconnaître	_____	10. commun	_____
11. amusant	_____	12. étranger	_____
13. observation	_____	14. maître	_____

B- Translate the underlined words into English. If you encounter a conjugated verb, translate it to its infinitive form.

Ex. : À cause du fort orage, la pluie s'<u>accumulait</u> dans la rue.	To accumulate
1. Le premier téléphone cellulaire est <u>apparu</u> en 1990.	_____
2. Mme L'Heureux fait sourire les gens qu'elle rencontre sur son <u>passage</u> .	_____
3. Le rythme de la musique est <u>invitant</u> et donne envie de danser!	_____
4. Johnny Depp s'arrête <u>soudainement</u> pour ne pas écraser un chat.	_____
5. Ma mère doit <u>poster</u> une lettre à ma grand-mère chaque semaine.	_____
6. Je te propose de faire un <u>échange</u> : ton chocolat contre ma pomme.	_____
7. Cette personne est peu <u>sympathique</u> à cause de ses comportements désagréables.	_____
8. Il faut <u>absolument</u> se voir à la fête la semaine prochaine!	_____
9. À la fin de la pièce, nous <u>applaudissons</u> les acteurs exceptionnels.	_____
10. Pour quelle <u>raison</u> es-tu arrivée en retard?	_____
11. Quand le tsunami a frappé, le monde <u>entier</u> a cessé de tourner.	_____
12. Ces jeunes garçons <u>désobéissent</u> toujours à leurs parents!	_____

13. La bouteille de parfum a cassé en tombant sur le sol. _____
14. Le voleur s'est introduit par effraction dans la maison. _____
15. Avant de partir en voyage, n'oublie pas de te faire des provisions! _____

APPENDICE D

ÉTUDE PRINCIPALE, DEUXIÈME PARTIE :
TEST DE TEMPS DE RÉACTION

Word recognition test – Instructions

It is very important that you read and follow carefully the following instructions.

1. Warm-up

START: Log on to the computer (username and password). Go to the internet, type in the address: www.lex tutor.ca/nancy/ (main page).

TRY-OUT: Click on "1.Warm-up". Read the instructions carefully and try out the test using the numeric keyboard (keys 1, 2 and 3).

RESULTS: Once the warm-up is over, click on OK and then on "All results" (bottom of the screen) to see your results.

CLOSE: Close the window "Results".

2. Experiment

START: Go back to the main page.

TEST: Click on "2. Experiment". Read the instructions carefully and do the test.

PRINT:
 - Once the test is over, click on OK, then on "All results".
 - Click on File / Print / OK. Don't close the results window yet.
 - Pick up your sheet on the printer and write your first and last name on the top right corner of the page. (Compare your sheet to the screen to make sure you picked up the right one.)

SAVE:
 - Click on "Highlight".
 - Press CTRL-C to copy.
 - Open Microsoft Excel.
 - Press CTRL-V to paste your results into the spreadsheet (into Excel).
 - Click on File/Save as, name your file: "**RT test_YOUR LAST NAME**" and **save to the share server in your folder**.

CLOSE: Close the window "Results", close the internet explorer program and log off.

HAND IN: Give your sheet to Mme Hébert. *Thank you!*

Test de temps de réaction

Voici les mots utilisés dans le test de temps de réaction informatisé. L'ordinateur les a présentés dans un ordre différent pour chaque élève faisant le test.

Congénères	Mots inventés (« <i>plausible non-words</i> » ou « <i>PNWs</i> »):
complète contenir contiennent décrire disparu effet fautif général habitude honneur hôpital humains immédiatement joie lac lampe membre nombreux observer offrir part préférence produits propriété protection quantité relations risque succès traité	ampant argifier badrier bétalette vantoupe vétraule viturame wamisane yardaser zaireux

APPENDICE E

RÉSULTATS DU TEST DE TRADUCTION

RÉSULTATS AU TEST DE TRADUCTION (HORS CONTEXTE ET EN CONTEXTE)

Dans le tableau ci-dessous, la réussite est indiquée par le chiffre 2, la réussite partielle (réponse imprécise) par le chiffre 1 et l'échec par le chiffre 0. La couleur orangée représente la partie du test de traduction où les congénères étaient présentés hors contexte et la partie jaune représente la partie du test où ils se trouvaient en contexte, soit dans des phrase. Les trois dernières colonnes donnent la moyenne par test (M.T.), l'écart-type (É.T.) et la moyenne globale (M.G.) du test dans son ensemble. La ligne en vert représente le total par élève ainsi que la moyenne du groupe (dernière donnée à droite).

Tableau E.1
Résultats des élèves au test de traduction

Congénères	É1	É2	É3	É4	É5	É6	É7	É8	É9	É10	É11	É12	É13	É14	É15	É16	É17	É18	É19	É20	É21	Total	M.T	É.T.	M.G.
nombreuses	2	0	2	0	0	2	1	1	0	0	1	1	2	2	1	0	2	2	0	0	2	21			
prononce	2	0	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	35			
compagnons	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	2	2	2	0	2	2	0	0	16			
directement	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	1	0	2	35			
reconnaître	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	0	0	2	0	2	2	2	2	0	0	0	20			
amusant	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	42			
observation	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	38			
spécial	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	42			
reproduits	2	2	0	1	2	2	0	1	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	1	1	2	24			
représente	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	37			
juges	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	2	0	2	0	34			
commun	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	32			
étranger	2	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	2	2	36			
maître	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29,4	11,8	

apparu	1	1	2	1	0	1	0	1	1	0	1	0	2	0	1	2	2	2	2	2	2	24		
passage	0	0	2	0	0	2	0	0	2	2	0	2	2	0	1	2	2	2	0	0	0	19		
invitant	2	1	1	0	0	0	0	2	1	2	2	1	2	0	1	1	0	1	1	2	2	22		
soudainement	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	22		
poster	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	0	2	2	2	0	1	2	0	2	2	1	31		
échange	1	0	1	2	1	2	2	2	2	1	2	0	2	2	1	1	2	2	0	2	2	30		
sympathique	0	2	0	2	0	2	2	1	1	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	28		
absolument	2	2	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	39		
applaudissons	2	2	2	1	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	37		
raison	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	42		
entier	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
désobéissent	0	0	1	2	0	1	2	0	0	1	0	2	0	1	1	2	0	0	2	1	1	17		
bouteille	2	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	32		
introduit	1	2	0	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	1	2	0	2	0	0	1	19		
provisions	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	10		
Total:	39	30	35	37	32	43	45	35	39	30	34	40	42	35	41	35	38	44	33	38	39	37,3		
Moyenne:	1,3	1	1,2	1,3	1,1	1,5	1,6	1,2	1,3	1	1,2	1,4	1,4	1,2	1,4	1,2	1,3	1,5	1,1	1,3	1,3	1,29		
%	67,2	51,7	60,3	63,8	55,2	74,1	77,6	60,3	67,2	51,7	58,6	69,0	72,4	60,3	70,7	60,3	65,5	75,9	56,9	65,5	67,2	64,4		
																						24,8	11,2	27,0

APPENDICE F

RÉSULTATS DU TEST DE TEMPS DE RÉACTION (RÉUSSITE ET RAPIDITÉ)

nombreux	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	17	85,0
observer	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100,0
offrir	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	16	80,0
part	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	10	50,0
préférence	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	17	89,5
produits	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	16	80,0
propriété	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	16	80,0
protection	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0		1	18	94,7
quantité	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16	80,0
relations	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	12	60,0
risque	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	16	80,0
succès	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0		1	0	1	1	1	0	1	1	11	57,9
traité	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7	35,0
TOTAL :	29	23	19	22	23	25	23	27	27	11	24	22	26	19	21	26	28	11	23	22	474	
Moyenne (%) :	97	77	63	76	77	86	77	90	90	37	80	76	87	63	70	87	93	37	79	73	75	
Erreurs:	4	11	14	7	7	5	7	3	4	19	7	9	6	13	9	5	4	19	8	8		
Vrais mots refusés :	1	7	11	8	7	5	7	3	3	19	6	8	4	11	9	4	2	19	7	8		
Mots inexistants (« PNWs ») acceptés :	3	5	3	0	0	1	0	0	1	0	1	2	2	2	0	1	0	0	2	0		

RÉSULTATS DE RAPIDITÉ AU TEST DE TEMPS DE RÉACTION EN MILLISECONDES

Dans le tableau ci-dessous, la rapidité de réaction est inscrite en millisecondes. Il est à noter également que quatre résultats manquent : le programme *Reaction Time Test Builder* a échappé ces données. Étant donné le faible impact que ces données manquantes ont pu causer sur les moyennes, nous avons décidé de ne pas en tenir compte dans nos calculs (la moyenne étant établie seulement à partir des données présentes). De plus, une erreur d'impression a fait en sorte que les élèves É2 et É12 nous ont remis les mêmes résultats. Nous avons donc éliminé É12.

Tableau F.2
Résultats de rapidité des élèves au test de temps de réaction (en sec.)

Congénère	É1	É2	É3	É4	É5	É6	É7	É8	É9	É10	É11	É13	É14	É15	É16	É17	É18	É19	É20	É21	Moyenne
complète	1	3,2	0,6	1,8	0,8	0,7	0,7	0,8	2,8	0,8	0,7	0,9	0,7	0,8	0,6	0,9	0,8	0,9	1,1	1,3	1,106
contenir	1	1,6	1,2	2,2	1,8	0,8	1,1	1	1,3	1,6	0,9	1,8	0,6	0,7	0,8	0,8	2,1	1,5	1,2	1	1,245
contiennent	1,3	2,5	1		1,4	1,2	1,2	1,6	5,1	0,9	2,3	2,1	0,9	0,7	0,8	1	3,6	0,9	1,8	1	1,640
décrire	1,2	1,2	1	2,5	2,7	1	0,8	1,7	1,3	1,2	0,8	1,2	1,6	1	1,5	0,8	3,9	1,1	1,1	1	1,417
disparu	0,9	1,2	1	3,6	1,2	0,8	1,1	2,2	1,1	1,6	0,8	2,8	0,9	0,9	0,9	0,8	1,5	0,7	1	0,7	1,284
effet	0,8	0,9	1,2	1,1	1,1	1	1,5	0,8	1,1	0,9	1	1,2	0,9	0,9	1,2	0,9	1	1,3	1,4	0,8	1,038
fautif	1,6	1,9	0,9	2,2	2,4	1,5	0,8	3,4	1,2	0,8	0,8	0,7	0,9	1,6	0,7	1,8	1,9	0,8	1,7	0,7	1,412
général	0,7	0,9	0,9	1,2	0,8	1,1	0,6	1,3	1,3	0,8	1,1	1	0,6	0,9	1,5	0,7	1,1	0,8	0,9	0,9	0,948
habitude	1,2	2,1	0,8	2,5	1,3	1,2	0,7	1,8	0,9	2,1	0,8	1,1	0,6	1	1	1	1,4	1,2	1,8	0,9	1,260
honneur	1	2,3	1,5	2	1,2	0,7	0,7	2	1,7	1,1	0,8	0,8	0,8	1,4	1,3	0,9	1,2	1,1	1,3	1,3	1,240
hôpital	0,6	0,8	1,2	2,6	1,4	0,5	0,7	0,9	1,4	0,8	0,9	1,9	0,7	0,6	1,2	0,9	0,8	1,1	1,3	1	1,055
humains	0,9	0,9	0,8	3,3	0,9	0,7	0,9	1,5	3,1	0,8	0,8	1,5	0,6	0,9	1,9	1,1	1,5	1,2	1,9	2	1,363
immédiatement	1,2	1,2	0,8	4,4	2,4	0,6	0,8	2,9	1,8	1,4	2,1	1,9	1	1,8	1,1	0,9	2	1,6	2	1,2	1,652
joie	0,7	2,1	1,3	1,1	1,1	0,8	0,9	1,7	3	3	1	0,9	1,2	0,8	1,7	1,5	1,8	1,1	2,8	2	1,511
lac	0,7	4,9	1,6	1,3	1	0,6	0,8	1,1	2,8	1,9	1	1	1	1	1,2	0,8	0,7	0,8	3,1	1,1	1,411
lampe	0,6	2,8	1,2	2,1	2,5	1,3	0,9	1,7	1,1	1,1	0,7	0,5	0,6	0,7	0,8	0,7	2,1	1	1	0,9	1,212
membre	0,7	1,3	0,9	4,1	1	1,6	0,9	1,9	1	1,4	1	0,8	0,6	0,8	0,8	1,2	0,8	1	2,3	0,7	1,230
nombreux	0,9	0,7	0,8	3,6	2	0,7	0,8	1,8	2,3	1,2	0,8	0,9	0,7	0,7	1	0,7	1,2	1	1,3	0,8	1,201

observer	0,6	2,4	0,7	1,2	1	0,8	1	2,5	1,6	2,1	0,6	0,6	0,7	1,3	1	1,1	5,6	1,8	1	0,8	1,429
offrir	0,6	1,7	1	4	1,6	0,8	1,1	1,3	1,1	1,3	0,7	0,7	0,6	0,6	0,8	0,8	1,7	1,7	3,3	1,2	1,329
part	0,7	1,2	1,2	1,3	1,8	0,5	0,9	1,5	2,6	1	0,9	1,1	0,9	1,1	1,6	0,7	5	1,4	2,2	2	1,482
préférence	0,9	1,1	0,9	1,8	1,2		1	1,2	1,4	2,8	0,7	0,9	0,7	1,1	0,8	0,8	1,2	0,8	1,3	1,3	1,147
produits	0,9	1,3	1,4	2,2	2,4	1	1	0,9	1,1	1,4	0,7	0,6	0,7	0,8	1,1	0,8	0,8	1,2	1,5	1,1	1,139
propriété	0,8	1,8	1,4	2,1	1,7	0,9	0,8	1,6	2,6	1,9	0,9	1,1	1,4	1,4	1,7	0,9	2,8	1,2	1,3	1,1	1,462
protection	0,8	1	0,9	4,8	1,3	0,7	0,9	2,1	1,1	2,3	0,8	0,5	0,7	1,2	0,8	0,8	1,5	1		1,3	1,275
quantité	1,1	1,9	1,2	1,3	3	0,8	0,8	1,3	0,9	1,3	0,6	0,8	0,8	1,2	1,3	0,9	3,9	0,8	1,3	1,3	1,326
relations	0,7	1,4	1,5	2,6	1,7	0,7	1,1	1,2	4,2	2,5	0,9	2,6	0,7	1,8	1,3	1,3	1,9	1	1,7	1,2	1,589
risque	0,7	0,9	1,2	1,9	1,4	1,2	0,8	1,5	1,5	4,4	0,9	1	0,8	0,9	0,7	1	0,8	0,7	1,3	0,9	1,228
succès	1,3	1,2	1	1,4	1	1,3	1,4	1,5	1,8	0,9	0,7		0,6	1,2	0,9	0,8	2,8	1,4	1,5	1,6	1,282
traité	0,7	1,4	1,1	2,2	2,1	0,9	0,7	0,9	1,8	1,1	1,1	1,1	0,8	1,6	0,6	0,8	3,8	0,8	1,4	1,4	1,317
Moyenne:	0,9	1,7	1,1	2,4	1,6	0,9	0,9	1,6	1,9	1,5	0,9	1,2	0,8	1	1,1	0,9	2	1,1	1,6	1,1	1,3088
Écart-type:	0,3	0,9	0,3	1,1	0,6	0,3	0,2	0,6	1	0,8	0,4	0,6	0,2	0,3	0,3	0,2	1,3	0,3	0,6	0,4	

APPENDICE G

TEST DE VÉRIFICATION SUR PAPIER AUPRÈS D'ENSEIGNANTES
DE LA RECONNAISSABILITÉ DES CONGÉNÈRES

Please write your name on the top right corner of the first page. Then read the words below and check (✓) the left column when you think the words are cognates (words that are similar in English and in French).

	à au aux
	abandonner abandonne abandonnes abandonnons abandonnez etc.
	abord abords
	absence absences
	accepter accepte acceptes acceptons acceptez etc.
	accès
	accident accidents
	accompagner accompagne accompagnes accompagnons accompagnez etc.
	accord accords
	accuser accuse accuses accusons accusez etc.
	acheter achète achètes achetons achetez etc.
	acte actes
	acteur acteurs
	action actions
	actuel actuels
	actuelle actuelles
	actuellement
	administration administrations
	adopter adopte adoptes adoptons adoptez etc.
	adresser adresse adresses adressons adressez etc.
	affaire affaires
	agence agences
	agir agis agit agissons agissez etc.
	agréable
	aider aide aides aidons aidez etc.
	ailleurs
	aimer aime aimes aimons aimez etc.
	ainsi
	air airs
	ajouter ajoute ajoutes ajoutons ajoutez etc.
	allemand allemande allemands allemandes
	aller vais vas va allons allez etc.
	alors
	américain américains américaine américaines
	ami amie amis amies
	amour
	amoureux amoureux
	ancien anciens ancienne anciennes
	anglais anglaise anglaises

animal animaux animale animales
année années
août
apparaître apparais apparaît apparaissent appaissez etc.
appartenir appartiens appartient appartenons appartenez etc.
appeler appelle appelle appelle appelle etc.
apporter apporte apportées apportons apportez etc.
apprendre apprend apprend apprenons apprenez etc.
après
après-midi
arbre arbres
argent argents
arme armes
armée armées
arrêt arrêts arrêter arrête arrêtes arrêtons arrêtez etc.
arrivée arrivées
arriver arrive arrives arrivons arrivez etc.
art arts
article articles
artiste artistes
assemblée assemblées
assez
assiette assiettes
assister assiste assistes assistons assistez assistants
assistant assistants assistante assistantes
atteindre atteints atteint atteignons atteignez etc.
attendre attends attend attendons attendez etc.
aucun aucuns aucune aucunes
augmenter augmente augmentes augmentons augmentez etc.
aujourd'hui
auprès
auquel auxquels auxquelles
aussi
autant
auteur auteurs
automobile automobiles auto autos
autorité autorités
autour
autre autres
avancer avance avances avançons avancez etc.
avant
avec
avenir
avenue avenues

	avion avions
	avis
	avoir ai as a avons avez etc.
	avril
	magasin magasins
	mai
	main mains
	maintenant
	maintenir maintiens maintient maintenons maintenez etc.
	mais
	maison maisons
	majorité majorités
	mal maux malgré
	manière manières
	manger mange manges mangeons mangez etc.
	manquer manque manques manquons manquez etc.
	marcher marche marches marchons marchez etc.
	mardi
	marquer marques marque marquons marquez etc.
	mars
	match matchs
	matière matières
	matin matins
	mauvais mauvaise mauvaises
	médecin médecins
	meilleur meilleure meilleurs meilleures
	membre membres
	même mêmes
	mémoire mémoires
	mener mène mènes menons menez etc.
	mer mers
	mercredi
	mère mères
	mesure mesures
	mètre mètres
	mettre mets met mettons mettez etc.
	mieux
	milieu milieux
	militaire militaires
	mille milles millier milliers
	million millions
	minute minutes
	madame mesdames mme mmes
	mode modes

	modèle modèles
	moderne modernes
	moins
	mois
	moment moments
	mon ma mes
	monde mondes
	mondial mondiale mondiales mondiaux
	monsieur messieurs
	monter monte montes montons montez etc.
	montrer montre montres montrons montrez etc.
	morceau morceaux
	mort morte morts mortes
	mot mots
	mourir meurs meurt mourons mourez etc.
	moyen moyens moyenne moyennes
	musée musées
	musique musiques
	page pages
	pain pains
	paix
	papier papiers
	par
	paraître parais paraît paraissions paraissez etc.
	parc parcs
	parce
	pardonner
	pardon pardonne pardennes pardonnonns pardonnez etc.
	pareil pareils pareille pareilles
	parent parents
	parfois
	parisien parisiens parisienne parisiennes
	parler parles parle parlons parlez etc.
	parmi
	parole paroles
	part parts partager partage partages partageons etc.
	partenaire partenaires
	participation participations
	participer participe participes participons participez etc.
	particulier particuliers particulière particulières particulièrement
	partir pars part parte partons partez etc.
	parvenir parviens parvient parvenons parvenez etc.
	pas
	passage passages

passer passe passes passons passez etc.
passif passive passifs passives
patron patronne patronnes patrons
pauvre pauvres
payer paie paye paies payes payons payez etc.
pays
peine peines
pendant
penser pense penses pensons pensez etc.
perdre perds perd perdons perdez etc.
père pères
période périodes
permanent permanente permanentes permanents
permettre permetts permet permettons permettez etc.
permis permise permises
permission permissions
personne personnes
personnel personnels personnelle personnelles
petit petits petite petites
peu
peuple peuples
peur peurs
photo photos
physique physiques
pièce pièces
pied pieds
piste pistes
placer place places plaçons placez etc.
plaisir plaisirs
plan plans
plein pleine pleins pleines
plupart
plus
plusieurs
plutôt
point points
police polices
policier policière policières policiers
populaire populaires
population populations
porte
porter porte portes portons portez etc.
poser pose poses posons posez etc.
positif positifs positive positives

	position positions
	possibilité possibilités
	possible possibles
	pour
	pourquoi
	poursuivre poursuis poursuit poursuivons poursuivez etc.
	pourtant
	pousser pousse poussez poussez etc.
	pouvoir peux peut pouvons pouvez etc.
	peut-être
	pratique pratiques
	préciser précise précises précisons précisez etc.
	préférer préfère préfères préférons préférez etc.
	premier premières premiers première
	prendre prends prend prenons prenez etc.
	préparer prépare préparez préparons préparez etc.
	près
	présence présences
	présent présents présente présentes
	présenter présentes présente présentons présentez etc.
	presque
	presse presses
	pression pressions
	prêt prêts prête prêtes
	preuve preuves
	prévoir prévois prévoit prévoyons prévoyez etc.
	principal principale principales principaux
	principe principes
	prison prisons
	privé privée privés privées
	prix
	problème problèmes
	procédure procédures
	prochain prochaine prochains prochaines
	proche proches
	production productions
	produire produis produisons produisez etc.
	professeur professeurs
	professionnel professionnelle professionnels professionnelles
	profiter profite profites profitons etc.
	programme programmes
	projet projets
	promettre promets promet promettons etc.
	propos propos

	proposer proposes propose proposons etc.
	proposition propositions
	propre propres
	public publics publique publiques
	puis
	puisque

APPENDICE H

MESSAGE À GILLIAN MOSS

Le message ci-dessous a été envoyé le 26 avril 2006 à Gillian Moss, l'auteure de l'étude que nous avons reproduite.

Good afternoon Ms. Moss!

It is a pleasure talking to you! As my supervisor mentioned in the previous email, I am partially replicating your study with French/English cognates. The participants are 11-12 years old girls learning French in the lower class. I also added a reaction time test to see the impact of the different variables on the reading speed. As your article is a résumé of your research, some aspects are not explicitly mentioned. It would really help me if you could answer a few questions for me.

1- The translation test was the main part of your study. In the second section of the test, the cognates were in sentences. Was there any mechanism in place to check if the students really read the sentence to translate the word?

2- Concerning the students' answers, how did you codify them? In my research, I'm using 0 if the kid didn't recognise the cognate, 1 if the answer is not precise enough and 2 if there is a clear obvious recognition.

3- Concerning your variables, how did you codify them to be able to do calculations later? For example, did you use a binary codification when it is a nominal variable (ex. nouns/verbs/adjectives)?

4- What kind of statistic calculations did you use (averages, standard deviations, correlations, multiple regressions, χ^2 , etc.)?

5- Did you calculate separately the stats related to cognates alone vs cognates in context (to compare) or did you calculate them together?

Thank you so much for your help! I greatly appreciate it!

*Nancy Hébert
UQAM*

RÉFÉRENCES

- Alderson, J. Charles. 1984. « Reading in the foreign language : A reading problem or a language problem? ». In *Reading in a foreign language*, J. Charles Alderson et A. H. Urquhart (éd.), p. 1-27. Londres : Longman.
- Anderson, R. C. et P. Freebody. 1983. « Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge ». In *Comprehension and teaching : Research reviews*, J. T. Guthrie (éd.), p. 77-117. Newark (D.E.) : International Reading Association.
- Banta, Frank. 1981. « Teaching German vocabulary : The use of English cognates and common loan words ». *Modern language journal*, no 65, p. 129-136.
- Bazinet, Nadia, Lise Devey et Nadine Gariépy. 2000. *Ricochet 1 : Cahier d'activités*. Anjou : Éditions CEC.
- Beck, I. L., M. G. McKeown et E. S. McCaslin. 1983. « Vocabulary development : All contexts are not created equal ». *Elementary school journal*, no 83, p. 177-181.
- Browne, R. L. 1982. « Aural and visual recognition of cognates and their implication for the teaching of cognate languages ». Dissertation de doctorat non publiée, Cambridge, Harvard University.
- Castellotti, Véronique. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Saint-Germain-du-Puy : CLE International.
- Chern, Chiou-Lan. 1993. « Chinese students' word-solving strategies in reading in English ». In *Second language reading and vocabulary learning*, James Coady, Margot Haynes et Thomas Huckin (éd.), p. 67-87. Norwood (N.J.) : Ablex Publishing Corporation.
- Cobb, Thomas. 2004. *The compleat lexical tutor for data-driven language learning on the web*. En ligne. <<http://www.lex tutor.ca>>. Consulté de février à juin 2005.
- Cobb, Thomas et Marlise Horst. 2004. « Is there room for an academic word list in French? ». In *Vocabulary in a second language : Selection, acquisition, and testing*, P. Bogaards et B. Laufer (éd.), p. 15-38. Amsterdam : John Benjamins.
- Coxhead, Averil. 2000. « A new academic word list ». *TESOL Quarterly*, vol. 34, no 2 (été), p. 213-238.
- Cummins, James. 1980. « The cross-lingual dimensions of language proficiency : Implications for bilingual education and optimal age issue ». *TESOL Quarterly*, no 14, p. 175-187.

- Dabène, Louise. 1996. « Pour une contrastivité 'revisitée' ». In *Comprendre les langues voisines*, Coll. Études de linguistique appliquée, Louise Dabène et Christian Degache (coord.), no 104, p. 393-400.
- De Groot, Annette M. B. et Rineke Keijzer. 2000. « What is hard to learn is easy to forget : The roles of word concreteness, cognate status, and word frequency in foreign-language vocabulary learning and forgetting ». *Language learning*, vol. 50, no 1 (février), p. 1-56.
- Ellis, Nick C. 1997. « Vocabulary acquisition : Word structure, collocation, word-class, and meaning ». In *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy*, sous la dir. de Norbert Schmitt et Michael McCarthy, p. 122-139. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C. et Alan Beaton. 1993. « Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning ». *Language learning*, vol. 43, no 4 (décembre), p. 559-617.
- Frantzen, Diana. 1998. « Intrinsic and extrinsic factors that contribute to the difficulty of learning false cognates ». *Foreign language annals*, vol. 31, no 2, p. 243-254.
- Goodfellow, R., G. Jones et M.-N. Lamy. 2002. « Assessing learners' writing using lexical frequency profile ». *ReCALL*, no 14, p. 129-142.
- Granger, Sylviane. 1993. « Cognates : An aid or a barrier to successful L2 vocabulary development? ». *ITL Review of applied linguistics*, no 99-100, p. 43-56.
- _____. 1996. « Romance words in English : From history to pedagogy ». *KVHAA Konferenser*, no 36, p. 105-121.
- Hall, Christopher J. 2002. « The automatic cognate form assumption : Evidence for the parasitic model of vocabulary development ». *IRAL*, no 40, p. 69-87.
- Hammer, Petra. 1978. « Cognates as an efficient approach to second language acquisition ». Thèse de doctorat, Edmonton, University of Alberta.
- _____. 1979. « What is the use of cognates? ». En ligne, *ERIC*, ED 180202. Consulté le 15 novembre 2004.
- Hammer, Petra et Gerald S. Giauque. 1989. *The role of cognates in the teaching of French*. New York : Peter Lang Pub.
- Hancin-Bhatt, Barbara et William Nagy. 1994. « Lexical transfer and second language morphological development ». *Applied psycholinguistics*, vol. 15, no 3, p. 289-310.
- Haynes, Margot. 1984. « Patterns and perils of guessing in second language reading ». In *On TESOL '83 : The question of control*, Jean Handscombe, Richard A. Orem and Barry P. Taylor (éd.), p. 163-176. Washington : TESOL.

- Haynes, Margot et Ila Baker. 1993. « American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text ». In *Second language reading and vocabulary learning*, James Coady, Margot Haynes et Thomas Huckin (éd.), p. 130-152. Norwood : Ablex Publishing Corporation.
- Hulstijn, Jan H. 1994. « L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites ». *Aile*, no 3, p. 77-95.
- Jordens, Peter et Eric Kellerman. 1978. « Investigations into the « transfer strategy » in second language learning ». In *Actes du 5^e congrès de linguistique appliquée*, sous la direction de Jean-Guy Savard et Lorne Laforge, p. 195-215. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kellerman, Eric. 1978. « Giving learners a break : Native language intuitions as a source of predictions about transferability ». *Working papers on bilingualism*, no 15, mars, p. 59-92.
- Kelly, P. 1990. « Guessing : No substitute for systematic learning of lexis ». *System*, vol. 18, no 2, p. 199-207.
- Koda, Keiko. 1997. « Orthographic knowledge in L2 lexical processing : A cross-linguistic perspective ». In *Second language vocabulary acquisition*, James Coady et Thomas Huckin (éd.), Coll. « Cambridge applied linguistics », p. 35-52. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laufer, Batia. 1997. « The lexical plight in second language reading ». In *Second language vocabulary acquisition*, James Coady et Thomas Huckin (éd.), Coll. « Cambridge applied linguistics », p. 20-34. Cambridge : Cambridge University Press.
- Laufer, Batia et Donald D. Sim. 1985a. « Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts ». *Foreign language annals*, vol. 18, no 1, p. 405-413.
- _____. 1985b. « Taking the easy way out : Non-use and misuse of clues in EFL reading ». *English teaching forum*, vol. 23, no 2, p. 7-10.
- LeBlanc, R. et H. Séguin. 1987. « Homographes et paragraphes dans l'enseignement de la langue seconde ». *Communication présentée au 9^e congrès de l'AILA*, Sidney, Australie, août 1987.
- Leech, Geoffrey, Paul Rayson et Andrew Wilson. 2001. « Listes de fréquence ». En ligne. <www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/lists/1_2_all_freq.txt> Site accompagnant le livre *Word frequencies in written and spoken English : based on the British national corpus*. Londres : Longman. Consulté le 15 juin 2005.
- Lightbown, Patsy M. et Gary Libben. 1984. « The recognition and use of cognates by L2 learners ». In *Second languages, a cross-linguistic perspective*, sous la dir. de Roger W. Andersen, p. 393-417. Los Angeles : Newbury House Publishers.

- Limper, Louis H. 1932. « Student knowledge of some French-English cognates ». *The French review*, vol. 6, p. 37-49.
- McConkie, G. W. et D. Zola. 1981. « Language constraints and the functional stimulus in reading ». In *Interactive processes in reading*, A. M. Lesgold et C. A. Perfetti (éd.), p. 155-175. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum.
- Meara, Paul. 1997. « Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition ». In *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy*, sous la dir. de Norbert Schmitt et Michael McCarthy, p. 109-121. Cambridge : Cambridge University Press.
- Meara, P. et B. Buxton. 1987. « An alternative to multiple choice vocabulary tests ». *Language testing*, no 4, p. 142-154.
- Meara, Paul, Patsy M. Lightbown et Randall H. Halter. 1994. « The effect of cognates on the applicability of YES/NO vocabulary tests ». *Canadian modern language review*, vol. 50, no 2 (janvier), p. 296-311.
- Melka, Francine. 1997. « Receptive vs. productive aspects of vocabulary ». In *Vocabulary : Description, acquisition and pedagogy*, sous la dir. de Norbert Schmitt et Michael McCarthy, p. 84-102. Cambridge : Cambridge University Press.
- Morrissey, Michael D. 1981. « A case for 'friends' ». *IRAL Revue internationale de linguistique appliquée : enseignement des langues*, vol. 19, no 1, p. 65-68.
- Moss, Gillian. 1992. « Cognate recognition : Its importance in the teaching of ESP reading courses to Spanish speakers ». *English for specific purposes*, vol. 11, p. 141-158.
- Nilsen, D. 1976. « Contrastive semantics in vocabulary instruction ». *TESOL Quarterly*, vol. 10, no 1, p. 99-103.
- Odlin, Terence. 1989. *Language transfer : Cross-linguistic influence in language learning*. Coll. « Cambridge applied linguistics », Cambridge : Cambridge University Press.
- Paribakht, T. Sima et Marjorie Wesche. 2000. « Reading-based exercises in second language learning : An introspective study ». *Modern language journal*, vol. 84, no 2, p. 196-213.
- Parry, Kate. 1997. « Vocabulary and comprehension : Two portraits ». In *Second language vocabulary acquisition*, James Coady and Thomas Huckin (éd.), p. 55-68. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perfetti, Charles A. et Steven F. Roth. 1981. « Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill ». In *Interactive processes in reading*, Alan M. Lesgold et Charles A. Perfetti (éd.), p. 269-297. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum Associates.

- Piaget, Jean. 1987. *Six études de psychologie : Le développement mental de l'enfant*. Coll. « Folio/Essais », no 71, p. 11-101. Paris : Denoël.
- Qian, David D. 2002. « Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance : An assessment perspective ». *Language learning*, vol. 52, no 3, p. 513-536.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1994. *Préparer les jeunes au 21^e siècle : Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997a. *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. 97-0541. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997b. *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2003. *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2004. « Français, langue seconde, programmes de base et enrichi ». In *Quebec Education Program, secondary school education, cycle one*, p. 129-179. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Rayner, K. et J. H. Bertera. 1979. « Reading without a fovea ». *Science*, no 206, p. 468-469.
- Reinwein, Joachim. 1996. « Le temps est-il un indicateur fiable de la difficulté de lecture du texte / de son traitement cognitif par le lecteur? ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, no 1, p. 145-162.
- Ringbom, Hakan. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon (Philadelphia) : Multilingual Matters.
- Rey, Alain et Josette Rey-Debove (dir. publ.). *Le Petit Robert : Dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française*, version électronique. (1996-1997).
- Shannon, Claude E. et Warren Weaver. 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana : University of Illinois Press.
- Sheen, Ronald. 1995. « Volterre - Fr : English faux amis for francophones learning English ». En ligne. <<http://www.wfi.fr/volterre/sheen.html>>. Consulté de janvier à juin 2005.

- Shelfbline, J. L. 1990. « Student factors related to variability in learning word meanings from context ». *Journal of reading behavior*, vol. 22, no 1, p. 71-97.
- Theophanous, Olga. 2000. « Identification des congénères : Quels facteurs sont en jeu? Un état de la question ». *I.T.L. Review of applied linguistics*, no 131-132, p. 85-105.
- Tréville, Marie-Claude. 1990. « Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire : Application au français langue seconde ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- _____. 1993. *Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire réceptif : Application au français langue seconde*. Québec : Université Laval.
- _____. 1996. « Lexical learning and reading in L2 at the beginner Level : The advantage of cognates ». *Canadian modern language review/Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 53, no 1 (octobre), p. 173-190.
- Van Hell, Janet G. et Andrea Candia Mahn. 1997. « Keyword mnemonics versus rote rehearsal : Learning concrete and abstract foreign words by experienced and inexperienced learners ». *Language learning*, vol. 47, no 3, p. 507-546.
- Van Roey, Jacques. 1985. « Deceptive terminology for deceptive cognates ». In *Communiquer et traduire*, G. Debusscher et J. P. van Noppen (éd.), p. 159-164. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- VassarStats. « Inferential Statistics ». <<http://faculty.vassar.edu/lowry/webtext.html>>. Consulté de janvier 2005 à juin 2006.
- Véronis, Jean. « Fréquence des mots en français écrit ». En ligne. <www.up.univ-mrs.fr/~veronis/data/freqmots-diplo.html>. Consulté de janvier à juin 2005.
- Walter, Henriette. 1997. *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Webster, Merriam (dir. publ.). 2004. *Merriam Webster's 11th Collegiate Dictionary*. Version 3.1 électronique.
- West, M. 1953. *A general service list of English words*. Londres : Longman, Green.
- Yang, Lynne. 1997. « Tracking the acquisition of L2 vocabulary : The Keki language experiment ». In *Second language vocabulary acquisition*, James Coady et Thomas Huckin (éd.), Coll. « Cambridge applied linguistics », p. 125-156. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zahar, Rick, Thomas Cobb et Nina Spada. 2001. « Acquiring vocabulary through reading : Effects of frequency and contextual richness ». *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, no 4 (juin), p. 541-572.